السلوك الاجتماعي الإيجابي

أساليب تعلمه - تنميته

الدكتور
سليمان عبدالواحد إبراهيم

الوراق للنشر والتوزيع
www.alwaraq-pub.com





للنشر والتوزيع
الوراق
www.alwaraq-pub.com

السلوك الاجتماعى الإيجابى
"أساليب تعلّمُه - تنميته"

السلوك الاجتماعى الإيجابى
"أساليب تعلّمُه - تنميته"

تأليف

د. سُليمان عبدالواحد إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوى





الطبعة الأولى

2014



٣٠٢

ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف

السلوك الاجتماعي الايجابي: اساليب تعلمه وتنميته/سليمان عبدالواحد يوسف ابراهيم_عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ٢٠١٣.

(   ) ص.

ر.إ.: (٣٩٣٨ / ١١ / ٢٠١٣).

الواصفات :/السلوك الاجتماعي//علم النفس الاجتماعي/

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN : 978 - 9957 - 33 - 378 - 2 (ردمك)



مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

شارع الجامعة الأردنية - عمارة العساف - مقابل كلية الزراعة - تلفاكس 5337798 6 00962

ص . ب 1527 تلاع العلي - عمان 11953 الأردن

e-mail : halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com - info@alwaraq-pub.com

إهـــداء

إلى أول من علمنى حب الدين والبذل للدين.

إلى أول من غرس فى قلبى حب الله وحب العلم.

إلى أبى الحبيب.

إلى أول من أرضعتنى حب عبادة الله وإكرام المسلمين على الدوام.

إلى أمى الحنون.

أسأل العلي القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين... وأن يرزقني برهما ورضاهما دائماً وأبداً.

كما أرسم مملكة من الشكر الذي تعجز عن حمله العبارات... وتتقزم إزاءه الكلمات، وتتوارى منه – خجلاً – نفسي .. إلى النبع الصافى ورفيقة دربى والتى فى عقلى وضميرى وقلبى... إلى من أراها في صورة رائعة تكتحل بها عيني.. ويسر بها فؤادي... وتشرق بها حياتي... إلى من أراها شمساً تدفئني... تنير طريقي... إلى من هى فخر لأعلى الشهادات وأرفع الأوسمة... **زوجتى الدكتورة/ أمل غنايم.**

إلى كل عالم وباحث وطالب يهتم بعلم النفس الاجتماعى بصفة عامةً، والسلوك الاجتماعى الإيجابى على وجه الخصوص فى وطننا العربى الكبير، إلى كل من يسعى وراء المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية وتحقيق سعادتها

أهدى هذا الجهد العلمى المتواضع

آمل أن يحقق الغرض الذى وضع من اجله.

المؤلـف

محتويات الكتاب

الموضـوع	الصفحة

الموضـــوع	الصفحة

مقدمة الكتاب

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله سيدنا محمد سيد الأولين والآخرين الذى بعثه الله معالماً وهادياً سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد،،

إنه ليسعدنى ويسرنى جداً أن أقدم للقارىء العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب (والذى أعتبره إبنى الثانى والخمسين)، والموسوم بعنوان: السلوك الاجتماعى الإيجابى "أساليب تعلُّمه – تنميته"، والذى أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة الأكاديمية العربية إستكمالاً لما تم تقديمه فى مجال علم النفس الاجتماعى.

ويعد السلوك الاجتماعى الإيجابى Prosocial Behavior من المصطلحات التى تم استخدامها فى علم النفس الاجتماعى ليدل على السلوك المسئول أو السلوك المساهم المشتق من المعايير المتداخلة التى تجعل الفرد يعطى أكثر مما يأخذ.

ويشتمل السلوك الاجتماعى الإيجابى كل الأساليب الموجبة من السلوك الاجتماعى،والذى يُعد على النقيض من السلوك غير الاجتماعى.

وعلى الرغم من أن مصطلح السلوك الاجتماعى الإيجابى Prosocial Behavior ظهر أساساً لتشخيص شكل مقبول من العدوان فإنه أصبح يستخدم ليشمل أو ليصف السلوك الذى هو على النقيض من السلوك العدوانى وخاصة الإيثار، المساندة الاجتماعية، التعاطف، والمشاركة، ومازالت هذه المصطلحات تستخدم حتى وقتنا الحاضر سواء تحت مسمى الأشكال الإيجابية للسلوك الاجتماعى أو بمسمى السلوك الموافق اجتماعياً فليس هناك اختلاف بينهما.

والكتاب الذي بين أيدينا (والذى أعتبره إبنى الثانى والخمسين) جاء ليتضمن العديد من الفصول تمثلت في:

الفصل الأول: الإيثار.

الفصل الثاني: المساندة الاجتماعية.

الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية.

الفصل الرابع: مهارات الاتصال الاجتماعى.

الفصل الخامس: برنامج التدخل السيكولوجى لتنمية السلوك الإيثارى إعداد/ المؤلف.

الفصل السادس: برنامج التدخل السيكولوجى لتنمية بعض المهارات الاجتماعية إعداد/ المؤلف.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً آمل أن أكون قد وفقت فى عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارىء الحبيب، وأن يؤدى هذا الكتاب أيضاً الغرض الذى وضع من أجله، وأن يكون فيه الفائدة المعرفية والعلمية ما يعود بالنفع على المربيين والدارسين والباحثين العاملين فى المؤسسات النفسية والتربوية والاجتماعية. **(إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب)** صدق الله العظيم.

المؤلف

د. سُليمان عبدالواحد يوسف

Dr_Soliman_2006@yahoo.com

الفصل الأول

الإيثار (الغيرية)



الفصل الأول

الإيثار (الغيرية)

مقدمة:

وينظر علماء النفس إلى سلوك الإيثار (الغيرية) على أنه ضمن عدد من أنماط السلوك الإيجابية التى تسمى في مجموعها بالسلوك الاجتماعي الإيجابي المبادر والذي تناولوه على أنه سلوك إرادي يهدف إلى إفادة شخص آخر أو من شأنه منفعة الآخرين دون انتظار أو توقع لأيه مكافآت من مصادر خارجية وهذا يتطلب إدراكاً وفهماً لاحتياجات ورغبات وأهداف الآخرين والتعرف عليها والعمل على إشباعها.

واهتم المفكرون الإسلاميون بتأمل السلوك الإيثارى في إطار الثقافة الإسلامية في ضوء كل من (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وإبراز فضائل الإيثار وتقديم المساعدة لذوى القربى والجيران والأصدقاء وإعطاء مبررات عقلية للحض عليه وإبراز المبررات الشخصية والاجتماعية والدينية والدنيوية للالتزام بتقديم المساعدة وإيثار الآخرين، ومن ذلك كتابات ابن أبى الدنيا فى (أدب الدنيا والدين) الذى يتضمن أبواب في الحث على سخاء النفس بالبذل الإخوان، وإطعام الطعام وفضل ذلك والحث على الرغبة فيه، وباب في تعاهد الإخوة بالكسوة وفى كتابة " قضاء الحوائج" الذى يشمل الباب الأول منه على: "أنواع الصدقات" والباب الثانى يشتمل على طلب الحوائج من حسان الوجوه والثالث على شكر الضيعة وفى كتابه "مكارم الأخلاق" باب الجود وإعطاء السائل.

كما تعرض ابن مسكويه فى كتابه " تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق" إلى عدد من الفضائل مثل السخاء والتعاون، كما ذكر أبو حامد الغزالى فى "منهاج العابدين" و"بداية ونهاية" إن من شروط التفاعل الجيد مراعاة الحرص وتقديم العون كما أكد ابن قيم الجوزيه فى كتاباته فى " طريق الهجرتين"، وباب السعادتين عرف

الإيثار على أنه دليل الحب وأنه تنازل المحب عن الشيء المرغوب لمحبوبه رغم احتياجه له.

وقد عنى المفكرون والفلاسفة بمفهوم "الإيثار" في إطار محاولاتهم لوضع أساس للأخلاق الإنسانية، لما ينشأ عنه من تعاطف إنساني فنجد أن عدد كبير من المفكرين والفلاسفة ذهبوا إلى أن الإيثار ونفع الآخرين أصيل في الإنسان كالأنانية وأن كلاً الميلين ناشئ عن وظائف الخلية الحية، فالأنانية تنشأ عن وظيفة التغذي، وهى التى تدفع الكائن الحى إلى البحث عما يحتاج إليه من الغذاء فى سبيل بقائه ونموه والإيثار ينشأ عن وظيفة التناسل، وهى تدفع أوجست كومت ودور كايم أمام ذلك نرى رأى مخالف لهذا وهو رأى لاروشفكولد وجيمس ميل وهربرت سبنسر حيث يرى لاروشفوكولد (1680) أنه رغم أن الإنسان لا يحب إلا نفسه ولا يفكر إلا فى مصلحته الخاصة كما ذهب آدم سميث (1876) والفلاسفة النفعيون أن الغيرية مشتقة من الأنانية أو حب الذات بواسطة التعاطف أما باقى الفلاسفة أمثال جيمس كومت وهربرت سبنسر (1903) وجون ميل (1873) أن الأنانية هى الأصل وأن التطور الاجتماعى هو الذى أدى إلى تولد الغيرية منها.

ويرى جون لوك أن الإيثار كأساس ضروري للعمل وإنما يستمد من المجتمع وأن الله والمجتمع معاً هما اللذان يفرضان الإيثار على الفرد .

فالإيثار يعتبر من أرقى أنماط السلوك الاجتماعى الإيجابى حيث أنه يمثل السلوك الخيرى الخالص الذى ينبع من داخل الفرد، ويقوم به طواعية بلا مقابل بل يضحى بمصالحة الشخصية فى سبيل الآخرين وإسعادهم.

لذلك تذكر سوزان (1994) أن علماء النفس ينظروا إلى الإيثار على أنه ضمن عدد من أنماط السلوك الإيجابية التى تسمى فى مجموعها بالسلوك الاجتماعي المبادر والذي ينقسم إلى فئتين أساسيتين.

الفئة الأولى- يطلق عليها سلوك رد فعل وتنقسم إلى نوعين:

- سلوك إيجابى رداً على سلوك مساعدة سابق وهنا محاولة لرد الجميل والعرفان به.
- سلوك تعويضى رداً على محاولة تعويض الأذى أو الضرر الذى ألحقه بالشخص الآخر أو للضحية.

الفئة الثانية- ويطلق عليها سلوك تقديم المساعدة الغيري:

لذلك يعتبر الإيثار إحدى صور السلوك الاجتماعى الإيجابى الذى يجب أن تحث أبنائنا عليه منذ الصغر ونسعى لغرسه فى طلابنا لما له من أهمية فى بناء الشخصية السليمة ومن أثر فى توثيق أواصر المحبة بين أفراد المجتمع وفى مقابل ذلك فقد ننمى عن الأنانية (الأثره) لأنها تجعل صاحبها مكروهاً منبوذاً من الآخرين فالإيثار هو تفضيل الغير على النفس فى الخير وهو سلوك يسمو بالإنسان فقد دعا الله سبحانه وتعالى إلى الإيثار ومدح قوماً تخلقوا به فى قوله تعالى: ﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ ۚ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِۦ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ سورة الحشر: الآية (٩)

والمجتمعات الحديثة تعترف اعتراف ظاهر بمكانه الأفراد الذين يقدموا المساعدة الآخرين فإن ما يبادرون إلى المساعدة وهم أعمدة المجتمع يتبوءون منزلة رفيعة على حين يظهر المتواكلون فى مكانة متدنية لأنهم عبء على مجتمعهم مما يقودنا إلى أن ندرك أهمية تشجيع المعاق على مساعدة الآخرين، حيث نجد أن الفرد المعاق قد ينفق معظم حياته يتلقى المساعدة من الآخرين فى البيت أو فى المدرسة، فلذا يجب تشجيعه على تقديم الخدمات المباشرة للآخرين ويجب أيضاً أن يقوم بمسئولية محدودة نحو من معه فى المنزل أو المدرسة. فلا سبب يحول المعاق دون مساعدة المتقدمين فى السن مثلاً أو زملائه فى الفصل وذلك على الصعيد

الشخصى أو من خلال المساهمة فى المشروعات الاجتماعية الصغيرة داخل المدرسة من معارض أو مسابقات رياضية، ويجب أن نهدف إلى تشجيع المعاق على اتخاذ قرارات خاصة به والشعور بالرضا وهذه الطريقة الوحيدة التى سيشعرون أنهم جزء من المجتمع مما يؤدى إلى خفض المشاكل السلوكية أو النفسية أو الاجتماعية التى تواجههم.

تعريف السلوك:

السلوك هو النشاط الذى يعبر عنه الفرد خلال علاقاته بمن حوله ،والسلوك له قواعد طبيعية ومادية مبرمجة طبقاً للخريطة الوراثية المرسومة لكل فرد أي وفقا للترتيب الوراثى البيولوجى وصولاً إلى هندسة الجينات، وتشير الدراسات الطبية إلى العلاقة بين الخلل الدماغى والاضطراب السلوكى مثل الاضطرابات السلوكية الشديدة كالانطواء وكثرة الحركة ولكن لا يمكننا القول بشكل ثابت أن الاضطرابات السلوكية سببها خلل دماغي، وتشير بعض الدراسات أن سوء التغذية قد يؤدى إلى أضطرابات سلوكية وكذلك توجد عوامل نفسية تعود إلى الأسرة أو الأصدقاء والبيئة والمشاكل الاجتماعية مثل الفراق أو الطلاق أو مشاكل داخل الأسرة والإهمال والضرب والإحباطات المتراكمة منها البيئية والصحية والاقتصادية والاجتماعية.

خلف كل سلوك دافع فنحن لا نقوم بشيء إلا إذا كان هناك شيء يحركنا للفعل ونتوقع أن نحصل من خلال هذا السلوك على نتيجة بما يعنى أن السلوك يخدم وظيفة، وقد يخدم سلوك واحد عدة وظائف فمثلاً:

- إشباع الجوع – دافع. وهناك نتيجة متوقعة من أن الأكل سيشبع الجوع.
- لقاء الأصدقاء – دافع – الشعور بالملل نتيجة متوقعة – أن يبدد الأصدقاء الملل.

إن إى سلوك سيؤدى بالنتيجة إلى حاجة لدينا فمثلاً إذا ذهبت فى رحلة وقضيت وقتاً ممتعاً فكلما شعرت بالحاجة لقضاء وقتاً ممتعاً سأحاول الذهاب برحلة وفى حال كانت الرحلة الأولى غير ممتعة لا أحاول الذهاب بها مرة أخرى، نستخلص مما تقدم أن كل سلوك يخدم على الأقل وظيفة وأن عدة سلوكيات تخدم عدة وظائف وإذا لم يحقق السلوك الوظيفة المستهدفة فإنه سيختفى تدريجياً.

هذه المقدمة لنبين كيف يمكن أن تقوم بتغيير سلوك ما وكيف يمكن لتغيير هذا السلوك أن نجد البديل له.

إن ما يحدث للطفل حين تضطرب عملية تطوره ونموه قد يكون مرده إلى الأسباب التى سنذكرها والتى تصيب الطفل بالقصور وتظهر هذه الملامح فيما يلى:

1. العدوانية والتخريب – التهديد – المشاجرة – الصراخ – نوبات غضب – عدم الطاعة – عدم الاحترام (وتشير بعض الإحصائيات أن هذه السلوكيات موجودة عند الذكور أكثر من الإناث).
2. كثرة الحركة تشمل الحركة الزائدة عدم الاستقرار.
3. المشاكل الشخصية والتى تشمل القلق والشعور بالنقص والانطواء والانفراد.
4. القلق والشعور بالنقص: تجنب المنافسة والكلام بصوت منخفض.
5. الانزواء والانعزال: عدم المشاركة فى الألعاب الجماعية والمزاجية فى التصرف.
6. هناك مجموعة من السلوكيات مثل أحلام اليقظة وعدم القدرة على التركيز وإشعال النار واللعب بالنار والعناد والرغبة فى تعذيب الحيوانات والميل

إلى أذية الذات مثل ضرب الرأس، نقر العين، شد الشعر، تقبيل الغير، السرقة، الكذب أو الضحك دون أسباب.

إن أنماط هذه السلوكيات قد يكون مؤقت أو طبيعياً في مرحلة زمنية من حياة الطفل المعوق سمعياً وأحياناً يكون سببها بيولوجي. إن حدوث هذه السلوكيات مرتبطة بظروف فردية أو زمنية أو سكانية أو اجتماعية.

أنواع السلوكيات:

- **السلوك الزائد:** ما يقوم به الطفل بشكل متكرر وفي أى وقت.
- **السلوك الناقص:** الانعزال – الانطواء – عدم الاختلاط – عدم تنفيذ الأمر.
- **السلوك العادي:** وهو السلوك الاعتيادى.

تعريفات الإيثار:

المعنى اللغوى للإيثار:

حيث تشتق فى اللغة العربية من آثره – إيثاراً أى اختاره وفضله وإيثار الشيء بالشيء خصه به وجعله يتبع أثره إذاً فالإيثار هو تفضيل المرء غيره على نفسه.

الإيثار عند علماء الأخلاق:

هو مذهب يعارض الأثره ويرمى إلى تفضيل خير الآخرين على الخير الشخصى. (مجمع اللغة العربية، 1985، 50)

أما الإيثار عند الطب العقلى:

أنهم يربطون فيه بين الأخلاق والإيثار ولم يوحدوا بينهما وأن فرويد يرى أن الطفل الذى يتصف بالأثره المطلقة وأنه يشعر بحاجته شعور حاد ويحاول أن يشبعها ويرى فرويد أيضاً أن الانتقال من مرحلة الأثره إلى مرحلة الإيثار يحدث

نتيجة للقيود التى تفرض على الميول النرجسية وهذا فى رأيه هو الأساس الوحيد لنمو وتطور ومراعاة مصالح المجتمع.(إبراهيم مدكور، 1975، 86)

ولإيضاح مصطلح الإيثار يجب التعرض لمصطلح الآثره المقابل للإيثار وهو الأنانية.

فى معجم العلوم الاجتماعية:

أ- مصطلح يستخدم فى الفلسفة للدلالة على المذهب الذى يعتبره وجود الآخرين وهماً أو أمراً مشكوك فيه ويستخدم فى الأخلاق للدلالة على المذاهب الأخلاقية التى تكون فيها سعادة الفرد ومصالحة هما المحك الرئيسى للسلوك الخلقى وهو يستخدم بوجه عام للدلالة على مغالاة الفرد فى تمجيد ذاته ومصالحه والنظر إلى كل الأمور نظرة تتسم بالأنانية.

ب- الآثره لغة لتفضيل الإنسان نفسه على غيره وفى الحديث: " أنكم ستلقون من بعدى آثره فاصبروا" وفى اللغات اللاتينية مأخوذة من Ego أى أنا.

ج- فى علم النفس يقصد فى رأى سبنسر وكونت حب الذات والميل الطبيعى للدفاع عنها والمحافظة عليها وإنمائها وهو ميل يقابل الميل للإيثار وتفضيل الفرد للآخرين على نفسه ولا يتضمن المعنى السيكولوجى للآثره والإيثار أى تقييم أخلاقي.

وفى الطب العقلى يرى إن الأثرة او الأنانية او الانوية تشير لحال تقييم الأشياء فى حدود ذات المرء ومصالحة الشخصية فحينما تدرك الأفكار المتعلقة بشيء ما أو يتعرف عليها من اجل قيمتها لامتلاك الفرد لها نكون بإزاء انوية والانوية هى التلمس الذى يتطلب للنفس زيادة فى الاستمتاع ونقص فى عدم الارتياح.(كمال دسوقى، 1988، 458)

يرى انجليش إن الأنانية هى تلك الرؤية التى تقوم فى التحليل النهائى علـى الاهتمـام بالـذات وان هـذا الاهتمـام بالـذات هـو الأسـاس وراء كافـة الـدوافع والسلوك وهو فى نهاية المطاف نقيض الإيثار لـذا تطلـق عليهـا إثـره وهـى حـب خالص للنفس حتى لايهتم الفرد بغير نفعة الذاتى.(فرج طه، 1993، 103)

وعلى ذلك فإن الأثره لها عدة خصائص:

1- الاثره من الناحية العاطفية تمثل تفضيل النفس على الغيرمن واقع مـا يبتغيـة صاحبها من الحصول على أكثر من غـيرة بـل احيانـا عـدم تـرك اى شـيىء للآخرين ومن ثم فالأثرة تمثل الجانب السلبى فى العواطف الإنسانية

2- الاثرة من الناحية الأخلاقية تمثل قيمة انحطاط الأخلاق لأصحابها فقد يتبـع صاحبها أساليب سلوكية منافية للشرع أو الـضوابط الاجتماعيـة مقابـل إن يصل لاهدافـة ويحقـق غاياتـة ومـن ثـم فـان الأثـرة تمثـل الجانـب الـسلبى فى الناحية الاخلاقية

3- الاثرة ذات ابعاد نسبية فى كمها وكيفها فليس هناك إنسان إلا ويتمنى لذاتة مطامع وامال ورغبات فى الحياة إلا إن هناك الفروق الفردية بين الناس فقد يفرط المفرطون بدرجة تصل عند البعض منهم الى ما يعـرف 000 انـا 000 ومن بعدى الطوفان.(مها صبرى، 2000)

إما الإيثار فى اللغة هو تفضيل الغير على النفس وحبهم وهو نقيض الاثـرة عندما يحب المرء نفسه ويؤثر نفعة الخاص ولاشك ان الواقع الانسانى الـذى ينحـو لعلاقات إنسانية سوية يجهد فى تنشئة الفرد على درجة من الإيثار وبخاصة بالنـسبة للجماعة الأولية لكن الحالات الطرفية قد تشير الى دلالات مرضية وبخاصة عنـدما يكون الإيثار فعل الأثرة ابان الطفولة الأولى وهو ما يظهر فى تكوينـات المازوجيـة الفكرية كتعبير ظاهر عن تسامح مبالغ فيه وإيثـار فـى غـير موضـعة ممـا يـشير إلى

عدوانية فى العمليات الأولية تؤكدها أيضا ظواهر سادية قد تندلع من حيث لأخر فى العلاقة بالموضوعات.(فرج طه، 1988، 76)

الإيثارية هى اهتمام غيرى أو إيثارى ومشاعر تعاطف مع شخص آخر فى نفس الموقف الذى يوجد فيه المتعاطف وكأن الفرد وهو يهتم بأمور هذا الشخص يهتم بأموره الخاصة.(جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي، 1988، 137)

وتعرف عزه عبد الحفيظ قطب (1993) الإيثار هو السلوك الذى يبرز تفضيل المصلحة العامة للجماعة على المصالح الفردية الخاصة ويوضح الابتعاد عن الأنانية وحب الذات ويعكس فى نفس الوقت الشعور بالمسئولية الجماعية والميل نحو حب الخير للآخرين كما يحبه لذاته.

ويعرفة (Bryay & Test, 1967) أنها تلك الأفعال التى بها يشارك أو يضحى الأشخاص دون انتظار أو توقع لأى مكاسب مادية أو اجتماعية.

ويرى (Bar-tal & Raviv, 1982) بأن السلوك الغيرى على أنه نمط من أنماط المساعدة يتمتع بمستوى مرتفع من الكفاءة وهو فعل تلقائى متعمد، يحمل فى نهايته الرغبة فى إسعاد ومنفعة الآخر وهو لا يرتبط بتوقع آية مكافأة خارجية وإنما يرتبط بمستوى الرقى الأخلاقى للفرد.

اما كمال دسوقى (1988) فيرى أن الإيثار: اعتبار سعادة الآخرين من الناس، حب وانشغال بالآخرين، فى مقابل حب الذات والأنانية اهتمام بالغير فى مقابل الاهتمام بالنفس.

اما السلوك الغيرى فى رأى (Midiarsky,1988): أفعال تقديم مساعدة تعرض الشخص لبعض التكلفة، كما أنها لا تعود عليه بأى نوع من أنواع المكاسب أو الاستثمارات.

الايثار من وجهة نظر (Hoffman, 1975) هو سلوك مساعدة أو مشاركة يتجه إلى إسعاد الآخرين، دون اهتمام واع للمصلحة أو المنفعة التى ستعود على مقدمها.

أوهو أفعال تتم بنيه واضحة وصريحة لإفادة شخص آخر أكثر من إفادة الشخص لنفسه.

والإيثار بأنه يدل على الرغبة فى مساعدة من يحتاج المساعدة دون تلقى تعويض مادى أو اجتماعي.(محمد السيد، هانم عبد المقصود، 1998، 160)

وهو فعل يهتم بقصد فائدة الآخرين، بدون الرغبة فى تلقى أى منفعة من الآخرين فى المقابل.

ويرى (Eisenberg, 1982) الايثار على أنه الأفعال التى تتجه لمنفعة الآخرين دون الاهتمام بما سيعود على الشخص من مكاسب خارجية.

والإيثار فعل أو تصرف يؤدى لصالح شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص ولا يؤدى هذا الفعل إلى أى عائد أو فائدة على الشخص المساعد الذى يؤدى هذا التصرف.

ويعرفه كريبس ووسب Krebs & Wispe (1974) على أنه الرغبة فى أن يضحى الشخص برفاهيته من أجل شخص وهذا التعريف يشير إلى أن السلوك الغيرى لا يخرج فقط عن كونه إهمال وإنكار الشخص لاهتماماته الشخصية من مكاسب ولكنه يؤكد على ضرورة وجود قضية ومخاطرة من جانب مقدمها.

يعرف بريان ولوندون Bryan & London (1970) السلوك الغيرى على أنه فعل يحمل مستوى مرتفع من التكلفة على مقدمها مع أقل الاحتمالات المتوقعة لانتظار مكافأة مادية أو اجتماعية.

يشير ريبر (Reber, 1985) إلى أن السلوك الغيرى، يمكن أن يعرف فى أربع نقاط أساسية:

1- الاهتمام بسعادة الآخرين، أكثر من اهتمام الشخص بذاته.

2- السلوك الذى يهدف إلى زيادة شعور الآخرين بالأمان فى ظل وجود مخاطرة.

3- سلوك أخلاقى بالدرجة الأولي، يهتم بالأخلاقيات وتدعمه مشاعر التضحية بالذات من أجل رفاهية وسعادة الآخرين.

4- سلوك متعمد وغير تلقائى ويخرج عن كونه شكلاً من أشكال السلوك الصادر عن الضغط أو التهديد.

وأهتم علماء النفس بدراسة هذا المفهوم من منظور سيكولوجى متعدد دائما على أن الإيثار ذاته هو مفهوم معقد ولا تستطيع نظرة واحدة أو بعد واحد أن يحيط بكليته وتعددت لذلك مداخل الدراسة التى اهتمت به على النحو التالى:

1- الإيثار كسمه:

حيث أوضح دوركايم أن الإيثار يعد خاصية فى الفرد تجعله يتعلق بالجماعة بوجه عام وأكد هوفمان Hoffman أن الإيثار يعتبر اتجاه عام يوجد لدى كل الأفراد لمساعدة آخرين فى حالات الأشياء والحاجة وهو أساس بيولوجى يعتمد على السلوك الاجتماعى ويؤدى إلى بقاء الجماعة وأشار إلى أن الأفراد يميلون فى مختلف الأعمار إلى تقديم المساعدة للآخرين عندما يجدوهم فى حاجة إلى تلك المساعدة.

2. الإيثار كقيمة أخلاقية واجتماعية:

تكشف الدراسات التى تناولت السلوك الإيثارى أن هذا السلوك يتصل بالقيم الأخلاقية التى يعتنقها الفرد بصورة كبيرة، فيشير هوفمان (Hoffman,1981) إلى أن الإيثار يعتبر قيمة أخلاقية حيث أنه ينطوى على تضحية بالوقت والجهد من أجل إسعاد الآخرين والابتعاد عن النزعة الذاتية وتقديم المساعدة أو العطاء دون انتظار الجزاء، كما أضاف هاريس Harris إلى أن الإيثار هو أحد جوانب الوجود للإنسان فهو أحد عناصر المسئولية الاجتماعية حيث يكون الفرد مسئولاً عن الجماعة والوسط الاجتماعى الذى ينشأ وينمو فيه.

3. الإيثار كدافع للسلوك:

توصل بعض الباحثين باتسون Batson وكوك Coke وبريش Brich الى أن

مشاهدة شخص محتاج يؤدى إلى التعاطف الذى يكون سبباً فى ظهور الرغبة الإيثارية وذلك للتقليل من ألم الشخص المحتاج.

وتوضح ترافيرز Trivers أن الإيثار المتبادل ويعنى تقديم الفرد العون للآخرين ويفعل الفرد ذلك لأنه سوف ينال العون فى المستقبل منهم عندما يكون فى حاجة إليه ويحتاج الأفراد لتحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى إلى الإيثار فله عوائد توافقية وتكيفيه.

أنواع السلوك الإيثاري:

يعد الإيثار من أرقى أنماط السلوك الاجتماعى الإيجابى حيث أنه يمثل السلوك الخيرى الخالص الذى ينبع من داخل الفرد ويقوم به تطوعياً بلا مقابل، اى ان السلوك الايثارى لا يخطط له ولا يتم بناء على طلب.

ويوجد عده أنواع من السلوك الإيثارى يمكن تصنيفها على النحو التالى:

1- من حيث الكم:

- **إيثار كلي:** وهو ذلك النوع من الإيثار الذى يتحمل فيما الفرد حل المشكلة كلها عن صاحب المشكلة.
- **الإيثار الجزئي:** هو الذى يتحمل فيه الفرد جزء من حل مشكلة فرد آخر.

2- من حيث الكيف:

- **الإيثار المادي:** الذى يقوم فيه الفرد بمساعدة الآخرين، عن طريق التضحية بأشياء ملموسة ومحسوسة كالنقود والطعام.
- **الإيثار المعنوي:** يعنى مساعدة للأخرين مساعدة معنوية.

3- من حيث الفترة الزمنية التى يستغرقها السلوك الإيثاري:

السلوك الإيثارى قصير الأمد (البطولي):

حيث أن الإيثار البطولى هو الإيثار الذى يتضمن تداخلات قصيرة المدى عن طريق أشخاص يقوموا عمل بدنى وجسمانى من أجل مساعدة أشخاص يعتبروا غرباء عنهم، حيث أنه من الممكن أن يجد الناس أنفسهم بصورة طبيعية فى مواقف حيث الآخرين الغرباء عنهم يبدون لهم أنهم فى أزمة، أو مشكلة تستدعى القيام بالفعل الإيثارى والمساعدة، وغالباً ما تكون تلك الحالات طارئة، وقد تتضمن مرض مفاجىء، حريق، سرقة، نهب أو سطو، حوادث سيارات أو أى أحداث تتضمن هجوم لذلك فإن فى الغالب هذه الحالات الطارئة تستدعى

السلوك الإيثارى البطولي، كما أشار موجادام (Moghaddam, 1998)، إلى أن السلوك الإيثارى البطولى هو غالباً ما يكون سلوك قصير المد ويتطلب عمل جسماني، وهو أيضاً عام ومرئي، أى واضح للعيان والشيء الأكفر أهمية هنا هو

أن العمل البطولى لا يلزم وجود علاقة طويلة الأمد بين المؤثر والمؤثر له، فعلى سبيل المثال نجد أن الشخص الذى يقتحم ذلك المنزل المليء بالدخان لكى ينقذ الأشخاص الغرباء عنه لا يلزم هذا الأمر أن يقيم هذا الشخص علاقة طويلة الأمد مع هؤلاء الضحايا فى حوادث الطريق.

السلوك الإيثارى طويل الأمد (التربوي):

يمتد لفترة طويلة ويقدم على السواء لأفراد أغراب أو أفراد معروفين ومقربين للمؤثر، وهو يتطلب أن يقيم المؤثر علاقة طويلة الأمد مع المؤثر لهم وقد يكون مقدمى السلوك الإيثارى أما أفراد أو جماعات تهدف إلى تقديم الخير للآخرين، وقد أشار Moghaddam,1998 إلى أن السلوك الإيثارى التربوى يتطلب اشتراك طويل الأمد يقصد منه أن يكون خاص أكثر من أن يكون عام وكذلك أيضاً أن يكون قاصداً معناه على أن الذى يقدم المساعدة من الممكن أن يقضى وقت أطول فى الاستماع والتعاطف والمودة، أكثر من اتخاذه قرار بالقيام بعمل حاسم وفعال فمثلاً الأفراد الذين يقدمون المساعدة الإيثارية إلى المصابين بالإيدز لسنوات طويلة على مدى السنوات المتبقية من حياتهم. فذلك هو الإيثار التربوى الذى يتضمن مساندة وتأييد طويل الأمد.

أما دور الجنس فى نوعى الإيثار البطولى والتربوى فالبطولى أكثر تناسباً مع الذكور أما التربوى هو أكثر ارتباط وتناسب مع الإناث.

والتقسيم التالى يوضح أنواع السلوك الإيثارى سواء التربوى أو البطولى :

يتضح مما سبق أن السلوك الايثارى من الممكن أن يعبر عنه شخص ما تجاه شخص آخر غريب عنه ،أو تجاه مجموعة من هؤلاء الأشخاص الغرباء أو نحوه أسرة أو أصدقاء ،وكذلك ممكن أن يكون من خلال مجموعة من الناس تجاه مجموعة أخرى وقد يمتد الايثار لفترة قصيرة من الوقت ،ويقدم الفعل الايثارى للأغراب عن الشخص المؤثر ،فعلى سبيل المثال عندما يقوم فرد بدفع راكب آخر بعيدا عن

القطار مخاطر بحياته فانه يقوم بفعل بطولى ،بينما قد يقوم آخر بالإيثار لفترة أطول من الوقت مثل تقديم مساندة عاطفية لأشخاص فقدوا فرد عزيز عليهم مضحى بوقته فى سبيل مساعدتهم وذلك هو الإيثار التربوى.

4- من حيث زمن رد الفعل للمساعدة:

الإيثار الطارئ:

وهو الذى يكون فيه رد الفعل للمساعدة الإيثارية سريعة جداً حيث يبادر الفرد بتقديم الفعل الإيثارى بدون أى تفكير سابق ويشير سميث وماكى إلى الإيثار الطارئى بأنه هو الوضع الذى تتوقف فيه دقات ضربات القلب والعرق الغزير الناتج عن المجهود الشاق فى المساعدة فإن معاناة الأفراد الآخرين تجعلنا نشعر بالعذاب والتعاطف والإحساس بالغير والحزن والذنب وأن كل هذه الانفعالات والأحاسيس القوية هى التى تحدد قدرتنا على التفكير فى الأشياء بصورة جيدة وعلى هذا فإن حالات الطوارئ غالباً لا تسمح بأى فرصة للتفكير السابق للفعل الإيثاري.

الإيثار التنظيمي:

هو الذى يتطلب تفكير طويل سابق قبل أداء الفصل الإيثارى ويكون فيه رد الفعل للمساعدة الإيثارية بطئ، حيث يسبق الفعل الإيثارى تفكير طويل، ثم اتخاذ قرار حاسم بتقديم المساعدة الإيثارية ومثلاً عند تقديم المساعدة والتأييد العاطفى والمساندة لمصابى الإيدز حيث يقوم المساعدين لمصابى الإيدز بالتضحية بوقتهم لمساعدتهم، سواء مساعدة عينية أو غيرها.

ونجد أن الإيثار التنظيمى يتميز بأن الفعل الإيثارى فيه يمكن أن يتحول إلى عادة، حيث يتحول القرار الحاسم بالإيثار الذى جاء بعد تفكير طويل إلى مدركات ذاتية ومبدأ يسير عليه الفرد.

واشارت دراسة (مها صبرى، 2000) إلى أن هناك أنواع أخرى من السلوك الإيثارى مختلفة عما سبق ومنها:

1- **التضحية بجهد بدنى خارق:** يقصد به الجهد الجسمانى الشديد الذى يتطلبه موقف الإيثار نفسه.

2- **التضحية بالوقت الحيوي:** هو الوقت الذى يكون المؤثر فى أمس الحاجة إليه لإنجاز أمر خاص به فيضحى به فى سبيل فعل إيثارى طارئ.

3- **التضحية من أجل خير محتمل للآخرين:** وهو التضحية من أجل خير محتمل للآخرين هو البذل ما دام هذا البذل للآخرين، حتى لو كان هذا الخير غير مؤكد الحدوث كالشخص الذى يقدم كل ما له لفحوصات مختبريه تستهدف خير البشرية ولكنها تعتبر مرحلة اختيار ودراسة.

4- **التضحية بمال شقى فى جمعه:** هو المال الذى تم جمعه بالجهد والغربة، وهو إيثار غير مخطط له ولا منفعة مباشرة له شخصياً من ورائه فإن رجل يدفع كل ما جمعه فى الغربة لمساعدة فرد أراد زرع كلية.

5- **التضحية من أجل كائنات غير بشرية:** هو نوع خاص من تقمص معناه حيوانات أو طيور أو غيرها فى مواقف خطر تبدو ولا حول لها فيها فالمقصود به الرفق بالحيوان وهو أمر تحث الأديان عليه.

6- **التضحية بالمنفعة الذاتية لمنفعة الآخرين:** وأكثر ما يمثل ذلك هو سلوك الأنصار مع المهاجرين الذى قال فيهم القرآن الكريم (ويؤثرون على أنفسهم) حيث كانوا يفضلونهم على أنفسهم.

7- **التضحية بثمار جهد خاص:** أنها منفعة أو ميزة محدودة فى طبيعتها وصاحبها فى حاجة ماسة إليها وهو أولى بالاحتفاظ بها لإحراز تقدماً

أو الحصول على فائدة خاصة ومع ذلك هو يقتسمها مع الغير مضحياً بهذا النفع الذاتى فى سبيل الغير.

8- **التضحية بالنفس فداء للغير:** وهو أهم النماذج نموذج مبيت على بن أبى طالب في فراش الرسول (ﷺ).

9- **التضحية بجزء من الجسد:** وهو بتبرع الفرد بجزء من جسمه لإنقاذ حياة شخص آخر قد لا يعرفه من قبل أو يعرفه ولكنه لا ينتظر أى جزاء يعود عليه من جراء هذه التضحية مثل التبرع بالدم.

وعلى الرغم من تنوع أنواع السلوك الإيثارى فإنهم يشتركوا فى مجموعة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلى:

1- إن السلوك الإيثارى بأنواعه يعنى التضحية والعطاء أى أن عنصر التضحية يجب أن يتوفر فيه، فقد تكون التضحية (بالمال، الوقت، النفس، الجهد).

2- غير مخطط فيه للفعل ولكنه سلوك تلقائى لحظى ولكنه متدفق وممتد.

3- سلوك ابتكارى يتفجر كالوحى والإلهام.

4- لا يتوقع من ورائه أى منفعة فهو متمثل فى قول شائع (لا شكر على واجب).

5- يبلغ التعاطف فيه قمته متحولاً إلى تقمص وجدانى يتوحد فيه المؤثر مع المؤثر له.

6- تتضاءل فيه الذات أمام عظمة الهدف الذى يتم التضحية من أجله.

7- لا يتم بناء على طلب أحد بل يقدمه الشخص متطوعاً عن طيب خاطر، فأعظم سعادة للمؤثر تتمثل فى الإيثار نفسه من خلال مساعدة الآخرين،

فالإيثار فى حد ذاته وأروع مكافأة ومنفعة يتلقاها المؤثر، تتمثل فـى الإيثـار نفسه، والسعادة المتولدة من مساعدة الآخرين وسعادتهم.

فنجد من أهم هذه الدوافع التى تدفع الافراد للقيام بألايثـار هـو التعـاطف أو القابلية للتعاطف وهى تعتبر من أهم القابليات أو الاستعدادات التى وهبها الله للإنسان فقد يؤكد (سيد أحمد عثمان، 1986) أنهـا قابليـة مرهفـة قابلـة للتـشكيل والإنماء أو التعطيل والإعاقة ومن النفسانيين الاجتمـاعيين المحـدثين أمثـال جـورج هربرت مد George Herbertmead يرى أن التعـاطف أسـاس الحيـاة الاجتماعيـة للإنسان نشأة وتطوراً واستمرار وتتجلى هذه القابلية خلال التفاعل الاجتمـاعي، فأساسها قدرة الإنسان على أن يتخذ موقف الآخر أو اتجاهه إلى قدرتـه أن يتـصور ذلك الموقف أو الاتجاه وبحثه ويستجيب لما يتوقعه من سلوك الآخر واستجاباته.

فالإيثار من أرقى السلوك الاجتمـاعى الإيجـابي، حيـث أنـه يمثـل الـسلوك الخيرى الخالص الذى ينبع من داخل الفرد ويقوم به تطوعياً بلا مقابل بل يـضحى بمصالحة الشخصية فى سبيل الآخرين وإسعادهم.

كما أنه سلوك تطوعى ينبع من داخل الفرد ويقصد به فاعله إفـادة شـخص آخر دون توقع أو انتظار مكافأة خارجية وتضحية الفرد اختيارياً برفاهيته من أجل مصلحة شخص آخر.

لذلك نجـد أن هنـاك دراسـات ربطـت بـين التعـاطف والـسلوك الإيثـارى فدراسة Morgan, Sharon, 1989 فأكد أن فى التعاطف تتلاشى الحواجز الداخلية والخارجية بينك وبينى واستقر بمصيبتك كأنها مصيبتى أى تزول الحدود بين الأنا – الأنت وتشعر الأنا بمأساة الآخر وكأنها مأساتها فالإيثار هو تركيبـه مـن التعـاطف والحاسة الأخلاقية.

كما أكدت دراسة (عبد العال عجـوة ،1992) أن التعـاطف دافـع للإيثـار أكثر منه ينتمى إلى مجموعة دوافع خدمة الذات مثل الكـسب المـادى والاستحـسان

الاجتماعى والنجاح فى المنافسة ومن هنا يتضح أن التعاطف يمثل البذرة التى نبتت فيها ونمت السلوكيات الإيثارية.

أما بالنسبة للدافع الثاني وهو تقدير الذات حيث أكدت دراسات على أهمية تقدير الذات كعامل عام فى السلوك الإيثارى ومنها دراسة شابيرو (Shapiro, 1991) تحت عنوان العلاقة بين تقدير الذات وسلوك تقديم المساعدة مستند إلى ثلاث نظريات (العويضية – ثبات الذات – تأكيد الذات أظهرت نتائجها أن الأشخاص أصحاب تقدير الذات المنخفض لديهم رغبة قوية لتعويض هذا النقص عن طريق القيام بأى نشاط إيجابى يثنى عليه الآخرون (التعويضية) والبعض الآخر يتجنبون النشاط الإيجابى بأنواعه تجاه الآخرين (ثبات الذات) فى حين أن أصحاب تقدير الذات العالى عادة ما يصبحون فى صراع بين سلوكهم وصورة الذات لديهم رغبة قوية للحصول على تقدير ذاتهم باستمرار من خلال النشاط الإيجابى وغالباً ما يحسم الصراع لصالح صورة الذات.

العامل الثالث مرتبط بالشخصية حيث أن للشخصية العديد من السمات فهناك مثلاً الشخصية المخادعة والشخصية التى تحتاج للاستحسان والشخصية التى توضح قليلاً العلاقة بالسلوك الاجتماعى النفعى فأكدت الدراسات أن هناك سمات شخصية معينة قريبة الصلة بالمساعدة، هذه السمات الشخصية تجعل الناس لديهم اتجاه اجتماعى نفعى يحفزهم لأداء عمل الإيثار. وقد أوضحت الدراسات أن الشخصية تختلف من حيث سماتها في: تأكيد الذات، تحمل المسئولية والاهتمام العاطفى والتي بدورها تتصل بسلوك المساعدة وأكدت أن هناك الفروق الفردية فى الشخصية الإيثارية تعرف عن طريق طبيعة الموقف الخاص كلاً على حده فالشخص الإيثارى أو الكريم يقدم المساعدة إذا كانت إمكانيات مهاراته تسمح له بذلك فالشخص الكريم يمكن أن يكون رد فعله بطئ عند رؤيته لحادثه فالسلوك ما هو إلا نتاج متصل تبعا ص لمحددات الموقف وكذلك الخصائص الشخصية. (عزة قطب، 1993)

العامل الرابع الحالة المزاجية حيث لها تأثير فى السلوك الإيثارى ففى الحياة الميدانية يميل الأفراد السعداء إلى القيام بأشياء طيبة كالتبرع بالنقود وأن الأشخاص حينما يكونون فى حالة مزاجية ونفسية جيدة يميلون إلى استرجاع الذكريات اللطيفة، فإذ كانت تركز على الجانب الطيب فى حياتك فمن المحتمل أن تشعر بالتفاؤل وتبعاً لذلك تقدم على تقديم المساعدة والعون فدراسة ماك كى (Mckee, 1992) تهدف الى العلاقة بين مستويات الذات وسلوك المساعدة واظهرت النتائج اختلاف فىسلوك تقديم المساعدة بين مجموعات تقدير الذات الثلاثة عند اطفال المدارس العامة من 11- 13 سنة .

ففى إحدى هذه التجارب التى قام بها الباحثون باستخدام الوسائل اليدوية والتى تعتمد على خبرات الأطفال سواء أكانت خبرات ناجحة أو فاشلة فى لعبة ما فقد طلب من الأطفال التبرع بالمال للفقراء وكان الأطفال الناجحون هم أكثر ميل فى إعطاء أموالهم للفقراء وبكميات أكبر بالمقارنة بالأطفال الذين مروا بتجارب فاشلة.

وهناك عامل آخر وهو دور الدين حيث أن الدين يجعل الشخص أكثر استجابة لاحتياجات الآخرين وقد وصفا نوعان من التدين:

أولاً: يوجد شخص يرى الدين منتهاه وهو فى حاجة إلى المساعدة.

ثانياً: يوجد شخص له معتقداته الدينية وهى تغلب عليه الرغبة لمساعدة الآخرين أو الذين يحتاجون إلى المعونة، والاختلاف هنا هو أن الأشخاص فى الجماعة الأولى يركزون على احتياجاتهم الخاصة بين الأشخاص، أما فى الجماعة الثانية يركزون على احتياجات الآخرين فإن الأفراد الذين تكون معتقداتهم الدينية تركز على احتياج المساعدة يكونون أقرب الناس إلى تقديم المساعدة عندما يراد منهم ذلك أو لا يراد منهم، وعلى الجانب الآخر فإن الأفراد الذين يكون عندهم اتجاه دينى يركزون على احتياجات الآخرين

وهم أكثر إيجابية فى تقديم المساعدة عندما يراد منهم ذلك ولكنهم يكونـون أكثر سلبية عندما تكون المساعدة غير مرغوب فيها.

ولقد أكدت نتائج دراسة أحمد عبد الغـني (2003) أن سـلوك الإيثـار يتـأثر بالعديد من العوامل الأخرى مثل العلاقـات الشخـصية – البيئـة المنزليـة– مفهـوم الذات – التوافق – القلق الاجتماعى – الخوف من التقييم الاجتماعى الـسالب – الحاجات النفسية – المهارات الاجتماعية –السلوك التوكيدى -الدين.

العوامل المؤثرة فى السلوك الإيثاري:

اهـتم علمـاء الـنفس بدراسـة الـسلوكيات الايجابيـة عنـد الافـراد وبـشكل خاص السلوك الايثارى لذا اجتمعوا على ان هناك عدة عوامل تـؤثر فـى الـسلوك الايثارى فمنها :

1ـ السن:

اجتمعت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أن هناك علاقة طردية بـين الإيثـار وعمـر الفـرد فكلمـا ازداد العمـر زاد الإيثـار والعكـس صـحيح فدراسـة بوهتكى (Boehnke, 1989) إلى أن الإيثار يزداد مع العمـر الزمنـى نتيجـة للتطـور والنمو الإدراكى لدى الفـرد فـيرى أن زيـادة قـدرة الطفـل علـى القيـام بالأفعـال الإيثارية ترتبط لديهم بما يلى وهـو إدراك الأفـراد الآخـرين مـن الـذين يحتـاجون للمساعدة وإدراك ما يحتاجه الآخرين، وإدراك مـا لديـه مـن إمكانيـات ممـا يدفعـه للقيام بالسلوك الإيثاري.

أما نتائج دراسة سوزان فتحى (1994) أكدت أنه يزداد الإيثار بزيادة السن فمع زيادة العمر تزيد الكفاءة فى التعامل مع متغيرات البيئـة وهـذه الكفـاءة تعـبر عن نفسه فى مهارات التواصل مع البـالغين ويعمـل النـضج المعرفـى علـى زيـادة الوعى كحاجات الآخرين والإحساس بالمسئولية تجاههم ونبنى انفعالاتهم والقدرة على الإحساس بمشاعرهم وتبعاً لهذا يزداد السلوك الإيجابى والقدرة علـى تقـديم

أنماط من سلوك المساعدة لأن أداء الإيثار يعتمد على ارتقاء المستوى المعرفى والارتقاء فى الحكم أو المستوى الأخلاقي.

وترى مها صبرى (2000) أن السلوك الإيثارى يزداد لدى الطفل فى سن من 7-12 سنه حيث يصبح الطفل قادر على أن يأخذ فى حسبانه حاجات ورغبات الاخرين أما فى مرحلة ما قبل السابعة يكون أكثر تمركز حول ذاته ،حيث يأخذ فى حسبانه رغباته الذاتيه فقط.

وبذلك اكدت نتائج الدراسة السابقة أن الإيثار يزداد مع التقدم فى العمر الزمني، حيث ذكرت أنه مع تقدم العمر يصبح الفرد أكثر نضجاً أخلاقياً وإدراكياً، فالسلوك الإيثارى فى جوهره سلوك متعلم كمعيار للسلوك الخلقى أى أن الأطفال يتعلمون أن تقديم المساعدة للآخرين من الأفعال الحسنة التى يجب أن يفعلونها ومع تكرار القيام بهذه الأفعال مع مرور الزمن يثبت هذه الأفعال ويقوم بها الفرد كعادة دون أن يفكر إذا كانت هذه الأفعال صحيحة أم لا بل تصبح قيمة من نسق قيمه وسلوك مميز وجزء لا يتجزأ من شخصيته.

2ـ البيئة: (ريف أم حضر)

أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يعيشون فى الريف يختلفون عن الأفراد الذين يعيشون فى الحضر من حيث نسبة الإيثار لديهم فترى دراسة أماتو (Amato, 1983) أن الأشخاص الريفيون أكثر احتمالية فى تقديم المساعدة من الأشخاص الحضريين حيث أن التنشئة الاجتماعية تتضمن كيفية تجنب مساعدة الآخرين وفى نفس الوقت يكون قادر على الحصول على أفضل مساعدة لتحقيق الأهداف الشخصية للفرد أما الريفيون تنشئتهم تهدف إلى كيفية البحث عن المساعدة من أجل تحقيق الأهداف الجماعية أى أن الإيثار يصبح أكثر جماعية ويشتمل على الجماعات فضلاً عن الأفراد.

ويرى Milgram,1970 أن الأشخاص الذين يعيشون فى المدن الكبيرة يتصفون بأنهم أقل تحمل للمسئولية وأكثر تحفظاً ولا يظهرون اهتمام نحو الآخرين حيث تشيع بينهم الجافاة والانعزالية وعدم الثقة المتبادلة والعدوان والتنافس والمصلحة الفردية والاهتمام الذاتى والأنانية وعدم القناعة والطمع والتسابق مع الزمن فى سبيل تحقيق أطماعهم، فلا يجدون الوقت للالتفات إلى أحد سواهم، كما أن كبر حجم المدينة وكثره السكان يؤدى إلى تشتت المسئولية وسرعة الزمن وتلاحق الأحداث فى المدينة لا يسمح لهم بمساعدة الآخرين، أما الأشخاص الذين يعيشون فى الريف فهم يتسمون بالرضا والقناعة واحترام الذات، كما تتضح الأهمية الدينية لديهم مما يحثهم على مساعدة الآخرين وحالة الهدوء التى تسيطر على المجتمع وأحداثه، والتصاق أفراد المجتمع ببعضهم والاجتماعية الشديدة لديهم كل ذلك يؤدى بهم إلى شيوع المساعدة فى البيئة الريفية ويتضح ذلك فى أقوالهم من أمثال الجار للجار والناس لبعضهم، وغيرها من الأقوال الشائعة فالريفيون مجتمع إيثارى أما المجتمع الحضرى مجتمع تنافسى – فردي.

كما أظهرت نتائج دراسة مها صبرى (2000) أن الاشخاص الريفيين أكثر ايثارا مقارنة بالمدنيين بنسبة 78 ٪ فى مقابل 55٪ من المدنيين.

ونتائج دراسة موجادام (Moghaddam, 1998) اكدت على أن الأشخاص الذين يعيشون فى الحضر يخافون من الإصابات وردود الأفعال غير المحسوبة عند التعرض لأى موقف طارئ وأن حجم المدينة ارتبط بصورة سلبية مع السلوك الإيثارى حيث أدى ذلك إلى عزله اجتماعية فيما بينهم والمصلحة الذاتية أهم شيء لديهم على العكس بالنسبة للأشخاص فى الريف يعرفون بعضهم جيداً ويشعرون أكثر بالمسئولية الاجتماعية تجاه بعضهم البعض لذلك

يتقدمون بالمساعدة واتفق معهم أيضا نتائجُ دراسة (Amato, 1983) أن الحضريين أقل إيثاراً من الريفيين حيث أن الحضريين أقل ارتباط ببعضهم البعض ويتسمون بالشك والحذر الدائم فى حياتهم العامة.

وأشارت سوزان فتحى (1994) أن الريفيون المحرك الأساسى لهم لتقديم المساعدة للآخرين هو الدافع الدينى حيث أنهم يقومون بالمساعدة حتى إذا لم يتطلب منهم ذلك حيث أنهم يهتمون بتماسك المجتمع وتقدمه حيث أظهرت النتائج أن الأشخاص الحضريين يترددون فى المساعدة خوفاً من التعرض للخطر أو الإصابة الجسمية وخوفاً من المساءلة القانونية أو إضاعة الوقت.

3ـ الجنس (ذكور أو إناث):

اختلفت نتائج الدراسات فى توضيح دور الجنس وأثره على السلوك الإيثارى فبعض الدراسات قد أيدت أن الذكور هم أكثر إيثاراً من البنات (الإناث) والبعض أيد أن الإناث أكثر إيثاراً من الذكور والبعض الآخر أكد عدم وجود فروق بين الجنسين فنجد أن الدراسات التى أجمعت على أن الإناث أكثر إيثاراً من الذكور حيث أن الإناث يعتمدون على مبدأ المسئولية الاجتماعية بينما الذكور يميلون إلى الالتزام بمبدأ التبادل النفعى فى سلوكياتهم.

أما نتيجة دراسة جانو(Gano,1992) اجتمعت على أن الإناث أكثر تعاطف ورأفة وقدرة على تقمص مشاعر الآخرين من الذكور، أما الذكور يقدموا المساعدة على أن يروا مساعدة مستقبلاً، بينما الإناث لا ينتظرون مقابل من جراء تقديم المساعدة لأن الإيثار هدف فى حد ذاته.

وأظهرت نتائج دراسة (Radford & Govier,1992) التى أن الذكور أكثر إيثاراً من الإناث فنجد أنهم أكدوا على أن الذكور أكثر تقديماً للمساعدة عن الإناث وهذا يرجع إلى إما تردد الإناث فى تقديم المساعدة إلى خوفهن من المساءلة القانونية ،أوالتعرض للخطر، أو يرجع إلى أن الذكور أكثر استقلالية وخصوصية.

وأظهرت نتائج دراسات أخرى أنه لا توجد فروق جنسية بين الذكور والإناث فى تقديم المساعدة فدراسة مها صبري (2000) أكدت على أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور فى الإيثار وقد ذكرت العديد من الأمثلة تأكيداً لرأيها مثال: أسماء بنت أبى بكر، وجميلة بو حريد، جان دارك وعلى قدم المساواة مع على بن أبى طالب وعمر المختار، نيلسون مانديلا وغيرهم.

وقد أيدت الرأى السابق نتيجة دراسة كلا من (Zarbatany, 1985) وصفاء محمد هاشم، 1999 على عدم فروق بين الجنسين فى الإيثار فالدراسة الأولى أكدت على أن الفروق بين الذكور والإناث فروق مصطنعة نتجت عن البنود المتحيزة للجنس فى المقاييس المستخدمة. أما الدراسة الثانية أكدت عدم وجود فروق كأعضاء فى المجتمع من حيث تحمل المسئولية، أداء الواجبات والأدوار.

4.الدين:

على الرغم من اختلاف الأديان السماوية إلا أنها تجتمع كلها فى أنها توصى بالرحمة وتقديم المساعدة للآخرين حيث وجد أن الإيمان بالله يرتبط بصورة إيجابية. بأداء الأعمال الإيثارية والخيرية فأما عن الإيثار فى الإسلام فنجد أن الإسلام دين الأخلاق الحميدة الذى دعا إليها وحرص على تربية نفوس المسلمين عليها وقد مدح الله تعالى نبيه، فقال: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾وجعل الله الأخلاق الفاضلة سببا للوصول إلى درجات محبة الله، وأمرنا الله بمحاسن الأخلاق فقال تعالى: ﴿ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ ﴾. لذلك وجدنا الإيثار من الأخلاق الرفيعة التى حث الإسلام عليها وحث كل مسلم أن يتحلى بها وأن يجعلها سلوك لازماً له على الدوام.

واهتم العلماء والمفكرون الإسلاميون بتأمل السلوك الإيثارى حيث أن رتبه الإيثار من أعلى المراتب وقد أكدوا على أن الإيثار ينشأ عن قوة اليقين وتوكيد المحبة والصبر على المشقة، مع الرغبة فى الأجر والثواب.

ولذلك نجد أن اهتمام المفكرون الإسلاميون بدراسة السلوك الإيثارى فى إطار الثقافة الإسلامية فى ضوء كل من القرآن والسنة النبوية الشريفة وإبراز فضائل الإيثار وتقديم المساعدة لذوى القربى والجيران والأصدقاء وإبراز المبررات الشخصية والاجتماعية الدينية والدنيوية للالتزام بتقديم المساعدة للآخرين فنجد أن ابن القيم الجوزيه فى كتابه فى طريق الهجرتين وباب السعادتين عرف الإيثار على أنه دليل الحب وأنه تنازل المحب عن الشيء المرغوب لمحبوبه رغم احتياجه له.

ويرى روبرت هامبسون (Hampson,1984) إنه بالرغم من أن الكثير من الباحثين فى مجال الإيثار تجاهلوا دور الدين باستمرار إلا أن التدين والممارسات الدينية لها مكانه خاصة وتلعب دور بارز فى القيام بالسلوكيات الإيثارية كما يقرر بصفة عامة أن الأشخاص المتدينين أكثر إيثاراً من نظرائهم غير المتدينين.

ويؤكد سيد أحمد عثمان (1986) أن الدين يجعل الفرد يتجاوز حدود ذاته ويتخطاها بالوعى المتجاوب الشامل الممتد خارج الذات إلى الكون كله، كما أنه يوجه إلى وجود ذات أعلى تلتزم به الذات وتحتكم إليه من ميزانها الأخلاقى وأكد أيضاً أن الإيثار أشرف الخصال التى امتدح بها الله سبحانه وتعالى قوماً من الأخلاقية شيء بعيداً وسموا بالإنسانية إلى ذرى لا يبلغها إلا ذو الحظ العظيم من التعاطف الأخلاقية، وقوة بواعث التزكى فى وجدانه ووجوده فى قوله تعالى:

﴿ وَيُطْعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ﴾

ويوضح محمد الخطيب (1993) أن ما يعين على الخلق الإيثارى 3 أشياء:

1- **تعظيم الحقوق:** فحين تعظم الحقوق عند المسلم يقوم بواجبها ويرعاها حق رعايتها ويخاف من إضاعتها، ويوقن بأنه إن لم يبلغ درجة الإيثار لا يستطيع أن يؤدى حقها، فيقبل على هذه السجية رغبة فى أدائها.

2- **مقت الشح:** فإن المسلم إذا كره الشح والبخل وأبغضها دفعه ذلك إلى التزام الإيثار لأنه لم يرى سبيلاً للخلاص من الأمر البغيض إلا بالإيثار.

3- **الرغبة في مكارم الأخلاق:** ويحسبه حبه لهذه المكارم يكون إيثار، لأن الإيثار أفضل درجات مكارم الأخلاق، وكتب السيرة مليئة بالكثير من صور الإيثار، فعلى سبيل المثال ما وقع فى المدينة بين المهاجرين والأنصار، حيث لم يعرف تاريخ البشرية حب وكرم وبذل، سخاء وإيثارا وتسابق فى احتمال مثلما حدث بين المهاجرين والأنصار حتى أن كتب السيرة تؤكد أنه لم ينزل مهاجر فى دار أنصارى إلا بقرعه لأن عدد الراغبين من الأنصار فى مشاركة إخوانهم لهم كان أكثر من عدد المهاجرين، حيث قال تعالى:

﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ ﴾

ومن أمثال الأسخياء المعروفين قيس بن سعدبن عباده رضى الله عنه حتى أنه مرض يوماً فاستبطأ إخوانه فى العيادة، فسأل عنهم ؟ فقالوا: أنهم كانوا يستحيون مما لك عليهم من الدين، فقال: أخزى الله مالاً يمنع الإخوان من الزيارة، ثم أمر منادياً ينادي: من كان لقيس عليه مال فهو منه فى حل، فما أمس حتى كسرت عتبه بابه لكثره من عادة.

وأكدت دراسة أحمد عبد الخالق (1987) أن هناك عدة عوامل تساعد على نمو وتطور سلوك الايثار فمنها :

1- الرغبة فى مكارم الأخلاق والتنزه عن سيئها إذ يحسب رغبة الإنسان فى مكارم الأخلاق.

2- بغض الشح فمن أبعض الشح علم الإخلاص له منه إلا بالإيثار.

3- تعظيم الحقوق فمن عظمت الحقوق عند امرئ قام بحقها ورعاها حق رعايتها وأيقن أنه أن لم يبلغ رتبة الإيثار لم يؤد الحقوق كما ينبغى فيحتاط لذلك.

4- الاستخفاف بالدنيا والغربة فى الآخرة فمن عظمت فى عينه الآخرة هان عليه أمر الدنيا وعلم أن ما يعطى فى الدنيا يعطاه يوم القيامة أحوج ما يكون إليه.

5- توطين النفس على تحمل الشدائد والصعاب فإن ذلك مما يعين على الإيثار إذ قد يترتب على الإيثار قلة ذات اليد وضيق الحال أحياناً فما لم يكن العبد موطناً نفسه على التحمل لم يطق أن يعطى من حاجته وأن من درجات الإيثار أن تقدمهم على نفسك فى مصالحهم وإيثار رضا الله على رضا غيره وأن عظمت فيه المحن وأن تنسب إيثارك إلى الله دون نفسك.

ووُجد فى دراسة باتسون (Batson, 1989) أن المتدينين يميلون إلى أن يكونوا أكثر تعاوناً وإيثاراً من الآخرين لأنهم يروا أن الإيثار من السلوكيات الهامة لاستمرار الحياة ومن أهم الأسباب التى تدفعهم لهذا هو إن هؤلاء الأفراد يتوحدون مع شخصيات مصورة فى سياق الكتاب المقدس أو القصص الدينية مما يدفعهم إلى هذا السلوك فى حياتهم وعلاقاتهم.

معرفة هؤلاء الأفراد الكثير من القصص فى الإنجيل تمجد لديهم سلوك الإيثار والتعاطف وتقديم المساعدة للآخرين، مثل قصة السامرى الطيب وغيرها من القصص والتعاليم الذى يدعوا إليها الإنجيل كتعاليم المسيح للأطفال منذ الصغر (أن تعمل من أجل مساعدة الآخرين وأن تحب جارك كحبك لنفسك وغيرها، فانتهاك تلك المعايير يثير مشاعر الخزى والذنب مما يدفعهم إلى قيامهم بتلك السلوكيات الإيجابية كالتعاون والتعاطف والإيثار.

قيام المتدينين بتلك السلوكيات لاعتبارهم قدوة حسنة للآخرين وتعظيمهم الفرصة لتحقيق الخلاص وغفران الذنوب والإعلاء بمشاعرهم الإنسانية الأنانية إلى التحول الروحى والطمأنينة.

الثقافة الدينية تنمي أحاسيس الثقة المتبادلة والشعور بالآخرين ومشاركتهم وجدانياً لذلك فالتدين الشخصى مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوكيات الإيجابية كالتعاون والتعاطف والإيثار وهكذا فباتسون يؤكد أن الأفراد المتدينين أكثرإيثارا من غير المتدينين حيث أن المتدينين دائماً يشيرون إلى أن الدين يقدم لهم مصدر توجيه أخلاقي.

أما بالنسبة للإسلام فإنه يدعوا المؤمنين إلى الأفعال الإيثارية وقد أمرنا الله بمحاسن الأخلاق فقال تعالى: ﴿ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ ﴾، وحثنا النبى (ﷺ) على التحلى بمكارم الأخلاق "اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن" فالمسلم إذا أحسن خلقه بلغ أعلى الدرجات وأرفع المنازل.

ويشير مؤلف الكتاب إلى أن هناك قصة يطرحها وهى إنطلاق حذيفة العدوى فى معركة اليرموك يبحث عن ابن عم له ومعه شربه ماء وبعد أن وجده جريحاً قال له: أسقيك؟ فأشار إليه بالموافقة وقبل أن يسقيه سمع رجل يقول آه: فأشار ابن عم حذيفة إليه ليذهب بشربه الماء إلى الرجل الذى يتألم فذهب إليه حذيفة فوجده هشام بن العاص ولما أراد أن يسقيه سمع رجل آخر يقول آه، فأشار إليه هشام لينطلق إليه حذيفة بالماء فذهب إليه حذيفة فوجده قد مات فرجع إلى هشام فوجده قد مات فرجع إلى ابن عمه فوجده قد مات. فقد فضل كل واحد منهم أخاه على نفسه وآثره بشربه ماء.

وهكذا فالإيثار فى الإسلام هو أن يقدم الإنسان حاجة غيره من الناس على حاجته برغم احتياجه لما يبذله، فقد يجوع ليشبع غيره ويعطش ليروى سواه وقد قال رسول الله (ﷺ): "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" متفق عليه.

وتقول السيدة عائشة – رضى الله عنها: "ما شبع رسول الله (ﷺ) ثلاثة أيام متوالية حتى فارق الحياة ولو شئنا لشبعنا ولكننا كنا نؤثر على أنفسنا.

وهكذا فالإيثار على النفس مع الحاجة يعد قمة السلوكيات الأخلاقية حيث فيه يقدم المؤثر حاجه غيره على حاجته الخاصة، فيجود بما تحبه النفس من الأموال وغيرها وبذلها للغير مع الحاجة إليها ودون توقع أى منفعة تعود على المؤثر من جراء فعله الإيثاري، لذلك فالسلوك الإيثاري، كسلوك إنسانى يتسم بالسمو والارتقاء.

مظاهر السلوك الإيثاري:

1ـ سلوك المساعدة:

أكدت دراسة ممدوح سلامة (1994) على أن سلوك تقديم المساعدة والسلوك الإيثارى هما بديلان لمفهوم واحد هو ذلك السلوك الذى يقوم به الفرد طواعية بمحض اختياره، يقصد تحقيق منفعة لشخص أو لآخرين، دون أن يكون هناك أى عائد أو منفعة تعود عليه.

وترى دراسة كلارى (Glary,1994) أن السلوك الإيثارى وسلوك المساعدة وجهان لعملة واحدة حيث أن كلاً منهما هو عبارة عن بذل مجهود تطوعي، فيقوم به الفرد اختيارياً وتلقائياً دون طلب من الآخرين، كما أن كلاً منهما يكون الغرض منه منفعة الآخرين ولا يتوقع القائم بهما أى منفعة تعود عليه فى المقابل كما يؤكد أيضاً أن سلوك المساعدة قيمة مستويات السلوك الإيثاري، حيث يمثل الإيثار الكامل، فهو ذلك السلوك الذى يقوم به الفرد بمجهود ما تطوعى وعن

قصد بهدف التخفيف من معاناة الآخرين وتحقيق الإفادة لهم دون أى رغبة فى تلقى أى منفعة من الآخرين فى المقابل. فقد عرفه كلارى (1994) أنه هو الأنشطة التى من خلالها بعمل الأفراد على تقديم المساعدة من أجل حل المشاكل المتعلقة بالأفراد الآخرين دون انتظار أى عائد فى مقابل هذه المساعدة.

2. سلوك المشاركة:

هو إحد مظاهر السلوك الإيثارى لأنه مجهود تطوعى والغرض منه منفعة الآخرين والتخفيف من معاناتهم، دون انتظار أي عائد من جراء هذا السلوك وهو يمثل المستوى الثانى من السلوك الإيثاري.

وقد عرفته العديد من الدراسات فمنها دراسة ايمان عبد الرحمن،1997 على أنه السلوك الذى يقوم به الفرد تطوعياً للتخفيف عن شخص ألم به مكروه كما ينطوى على مشاطرة الفرد بمحض اختياره لآخر فيما يخصه من بعض الأشياء.

3. سلوك التعاطف:

يمثل سلوك التعاطف فى رأى مها صبرى (2000) المستوى الثالث من السلوك الإيثاري، حيث يمثل التعاطف الباعث الخفى فى بناء السلوك الإيثارى فهو مظهر داخلى (وجداني) خفى ولا يظهر ولكنه له تأثير كبير على ظهور السلوك الإيثارى فالتعاطف هو أن يكون لدى الفرد وعى قوى للتخفيف عن الشخص الآخر فى ورطته وإنهاء آلامه، ولكنه لم يصل بعد إلى حد المشاركة الفعلية حيث أن دور التعاطف في السلوك الإيثارى يتمثل فى أن يولد لدى الفرد الدافع للقيام بالفعل الإيثاري، فالفرد فيه يتقمص مشاعر الآخرين، كما أنه يشاركهم آلامهم ومعاناتهم ولا تنتهى هذه الآلام والمعاناة إلا بعد القيام بالفعل الإيثارى وإنهاء معاناة الآخرين فالتعاطف خطوة فى سبيل مساعدة الآخرين، فالتعاطف إما يتحول إلى سلوك إيثارى ظاهرى يظهر على شكل فعل لمساعدة

الآخرين وإخراجهم من ورطتهم وحزنهم، أو يظل داخلى مختفى مع معاناة شديدة وألم دفين.

وتعتبر قابلية التعاطف قابلية مرهفة قابلة للتشكيل والإنماء أو التعطيل والإعاقة ومن النفسانيين الاجتماعين الحدثين أمثال جورج هربرت من يرى أن التعاطف أساس الحياة الاجتماعية للإنسان نشأة وتطور واستمرار وتجلى هذه القابلية خلال التفاعل الاجتماعى فأساسها قدرة الإنسان على أن يتخذ موقف الآخر أو تجاهله أى قدرته أن يتصور ذلك الموقف أو الاتجاه ويحثه ويستجيب لما يتوقعه من سلوك الآخر واستجاباته.

كما تؤكد نتائج العديد من الدراسات أن الإيثار مركب من التعاطف والحاسة الأخلاقية، غير أنه يتفاضل منهما ويتسامى عليهما بقدر ما يتسامى بهما، فالتعاطف هو وضع الفرد نفسه وجدانياً مكان الآخر، أو أن يحل الفرد تصورياً فى رهاب الآخر كأنه هو يحس بأشد ما تكون المقاربة ما يحسه الآخر من مشاعر موجبه أو مشاعر سالبه، فرحاً أو حزناً أو ضيقاً أو فرجاً أو رضا أو أسفا ً أو ثقة أو وجلاً أو ما شاء الله من مشاعر الإنسان التى تتلون وتتشكل، كما يتلون الغمام عند مطالع الشمس أو عند كل غروب، كما يرى أن التعاطف هو الجانب الشعورى من الإيثار أى الإحساس بحاجة الآخر نجد من الإيثار جانب آخر هو الجانب التقديرى وهو التعرف على قدر تلك الحاجة عند الآخر حتى ولو لم يكن ذلك الآخر على وعى كامل بحاجته تلك، هذا من جهة ومن الجهة الأخرى تقدير أن لدى المؤثر إمكان سد تلك الحاجة عند الآخر.

ونظراً لأهمية التعاطف ظهرت العديد من الدراسات التى ركزت على أهمية التعاطف فى الارتقاء بمشاعر الأطفال وحفزهم على الإيثار فدراسة هوفمان(Hoffman,1981) أن القابلية للتعاطف ترتبط بالمستويات العليا للسلوك المرغوب اجتماعياً.

ويرى باتسون (Batson,1997) أن التعاطف يشتمل على جزئين يتمثل الأول فى وجود وعى عالى بمشاعر الشخص الآخر ويتمثل الثانى فى وجود حماس للقيام بكافة الأعمال الضرورية للتخفيف عن الشخص الآخر فى ورطته، وهذان الجزءان يمثلان المكونات الوجدانية المعرفية والمكونات الإرادية للتعاطف على التوالى وأن هذه الجوانب تشير إلى معاناة الشخص الآخر ثم تجربة هذه المعاناة مباشرة كشيء يجب تخفيفه وتسكينه، وعلى هذا فإن التعاطف يشمل كل من الوعى القوى بآلام الشخص الآخر والحماس الغيرى (محب الغير) لإنهاء هذه الآلام، باختصار التعاطف يعنى الوعى المتزايد بمعاناة شخص آخر يجب تخفيفها والتعاطف يعنى أيضاً محب للغير.

وأن التعاطف هو البذرة التى نمت بها السلوكيات الإيثارية وقد وضح نمط الاستجابة التعاطفية 4 مراحل:

1- يوجد رد فعل نفسى عضوى متوقع التى يحاول المدرك لها تعبيرعن حالة الفرد الآخر.

2- وهو يتبع المرحلة الأولى التى لا تستغرق طويلاً أو التى قد تحدث متزامنة تقريباً، توجد قراءة سريعة من الفرد للعوامل الموقفية والتى قد تكون أو لا تكون سلوكيات الفرد الآخر استجابة لها.

3- يحدث نوع من غزو الوعى الداخلى إلى الشخص الآخر بمعنى أن يتقمص الفرد الشخص الآخر وجدانياً أى يعنى أن الفرد أو الشخص الآخر له مشاعر مثلى وهو يتألم.

4- محاولة الشخص بإعطاء معنى مكتملاً أو أهمية لمجموع الأحداث والتى تنتج الدفعة الكاملة للعملية التعاطفية وقد تحدث هذه الأخيرة فى ضوء الألم الذى يشعر به.

ويذكر هوفمان (Hoffman,1981) أن التعاطف هو الذى يملئ الفجوة بين الأنانية والإيثار، وأن التعاطف لديه خاصية نقل محنة الشخص الآخر إلى ضيق للفرد نفسه ولهذا لديه عناصر كل من الأنانية والإيثار لأنه يجعل الفرد فى ضيق، ويلجأ إلى تخفيف ذلك الإحساس من خلال إعطاء المساعدة للآخر الذى يكون فى ضيق إلا أن هوفمان يؤكد أن التعاطف دافع إيثارى أكثر منه دافع أنانى حيث ذكر أن التعاطف بجانب أنه عنصر الأنانية فإنه أيضاً لديه أبعاد تجعله دافع للإيثار حيث أنه يستثار من خلال محنة شخص آخر وليس من الشخص نفسه، وأن الهدف من السلوك الذى يظهر يكون لمساعدة الشخص الآخر وليس الشخص نفسه ومحاولة إشباعه تكون من خلال تقليل الضيق الذى لدى الشخص الآخر ولهذا يكون دافع إيثارى حيث أنه ينتمى إلى مجموعة دوافع خدمة الذات مثل الكسب المادى أو الاستحسان الاجتماعي،كما يشير الى أن التعاطف ينطوى على تضحية بالوقت والجهد من أجل إسعاد الآخرين والابتعاد عن النزعة الذاتية وتقديم المساعدة أو العطاء دون انتظار الجزاء.

النظريات المفسرة للسلوك الايثارى:

اختلفت النظريات المفسرة للسلوك الايثارى باختلاف الاسس والمعايير والمفاهيم ووجهات النظر التى تقوم عليها.

فهناك تفسير سلوك تقديم المساعدة "الإيثار" على الاتجاه الوراثى أى يعتبر جزء من تطور الإنسان وهناك رأى آخر يرى أنه يجب تفسير السلوك الإيثارى على أساس المستوى الاجتماعى بالنظر إلى الظروف الاجتماعية والثقافية التى تشجع على هذا السلوك وهناك رأى مخالف للسابق من خلال يرى أن الإيثار هو عملية لتأكيد الذات حيث يرى أن الإنسان فى حقيقته أنانى وهو النظرة من ناحية التحليل النفسى وهناك النظرة المعرفية للإيثار من خلال أن هناك مراحل للوصول للنضج ليتم الارتقاء والقدرة على تقديم المساعدة مع توضيح دور التنشئة

الاجتماعية وأساليب التعلم وفبيل شرح الأنواع السابقة يتم عرض النظريات المفسرة للسلوك الايثارى من وجهة نظر النظريات الفلسفية وهما:

نظرية لارو شفوكولد (Laro Shefocold):

ترجع الإيثار الى الأنانية حيث يعتقد إن الإيثار لا حقيقة له وأن الإخلاص أسطورة كاذبة فالإنسان فى نظرة لا يحب إلا نفسه ولا يفكر إلا فى منفعتة الخاصة. فقد اتفق رأى شفوكولد مع أراء الفلاسفة النفعيين بأن (الإنسان مجبور علـى الـشر وأنه لا يحب إلا نفسه).

كما أكد على إن الأنانية هى الغريزة الأساسية التى تركز عليها جميع نزعاتنا وهى الدافع الاساسى والوحيد لاى تصرف يبدو نبيلا او حتى شريرا يقوم به الإنسان فى الحياة.

لذلك نجد أن شفو كولد في ارائه هذه يعتنق نظرة متشائمة تماما فى الحياة، فهو يستطيع أن يجد وراء كل فضيلة خالصة باعثا نفعيا فالجندى الباسل فى نظرة الذى يبعثه حب بلادة على الاستشهاد فى سبيلها فهو لا يفكر إلا فى المجد والبطولة وإذا قيل إن الرجل يلقى بنفسه في الماء لأنقاذ غريق قال شفوكولد: إن هذا الرجل لا يفكر إلا فى اشتهار أسمه فإذا اثبتنا له إن الرجل لا يفكر بشهرة أو صيت قال: أنه يفعل ما فعل حتى لا يؤنبة ضميرة على عدم محاولة انقاذة . فهو انقذ الغريق بدافع شخصى لا بدافع مجرد.

وهكذا نرى أيضا إن شفوكولد فى نظريتة هذه لم يبحث عن حقيقة ما تنطوى عليه النفس خلال فعل الخير بل يذكر ما يتصوره هو نفسه من بواعث الأنانية المحركة فاذا قيل له هذا الرجل ألقى بنفسه فى النار لينقذ طفلا قال لو لم يفكر فى الشهرة لما فعل وذلك ممكن وجودة ولكننا لا نبحث فى ما يمكن وجودة بل نبحث فى ما هو موجود بالفعل فبحث شفوكولد قد اقتصر فى بحثة على

أمكان حصول فاعل الخير على الحساب النفعى ولكن ينبغى إن يبحث فى حصول فاعل الخير على هذا الحساب بالفعل.

كما أن هذا الحساب النفعى لا يدخل فى كل فضيلة لان علم نفس يثبت لنا إن هناك أفعالا تلقائية لا اثر للنفعية فيها فكما يوجد فى أفعال الإنسان التلقائية ما ينطوى على الشر فكذلك يوجد فيها ما ينطوى على الخير.

نظرية هربرت سبنسر (Herbert Spenser):

وهى نظرية لا تنكر العواطف الغيرية بل يرى أنها مشتقة فى الأصل من الأنانية، والأنانية عندهم هى العاطفة الأساسية والتطور الاجتماعى هو الذى يبعث على تولد الغيرية من الأنانية ويرجع هذا القول إلى (سبيوزا) الذى زعم إن الأنانية تبعث الإنسان على التعاون لأنة يساعدهم على توفير حاجتهم واتقاء المهالك التى تهدده والفرد كثير بأخية قليل بنفسة، يحب اخوانة لأنهم كما قيل زينة فى الرخاء ومعونة على الأعداء والحياة الاجتماعية تقتضى التعاون والإخلاص والمحبة ، فالناس تواردوا الحياة الاجتماعية أولا: بدافع الأنانية إلا إن الاجتماع ولد فى نفوسهم بعد ذلك عادة الصداقة والمحبة ، فصار المرء يحب أخاه بعد إن كان يحبة لمنفعتة وهذا شبيه بالإبدال النفسى الذى يحدث فى ذهن البخيل حيث يحب البخيل المال أولا لمنفعتة ثم بحبة بعد ذلك بحكم العادة لذاتة.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأنانية عاطفة أولية وهى الأساس ثم مع مرور الزمن والتطور الاجتماعى للمجتمع تتحول إلى عاطفة أخرى وهى الغيرية (الإيثار) الذى يمثل سلوك أو عاطفة جديدة متحولة عن العاطفة الأولية (الأنانية).

فنحن كلما هبطنا فى الحياة الاجتماعية من طور اعلى الى طور ادنى وجدنا الانانية اشد ما تكون فى عالم الحيوان منها فى عالم الإنسان وظهور العواطف الغيرية لم يتم إلا بالقهر الاجتماعى وهذا موافق لنظرية دارون Darwin لأنة يعتقد ان تطور الأنواع الحيوانية نأشئ عن تنازع من اجل البقاء والمحرك الاساسى لهذا

التنازع هو الأنانية ، والأنانية عندهم من الأوليات النفسية ولو كان الإنسان البدائي غير محب لذاتة لما استطاع إن ينازع الحيونات الأخرى.

مما سبق أتضح ان كلتا النظرتين يمثلان بدايات تفسير السلوك الايثارى وتنبية العلماء لأهميتة إلا أنهما مخالفين للعقل والتجربة والواقع.

أ- النظرة البيولوجية:

يتبنى رواد المنظور البيولوجى الاتجاه الوراثى للسلوك الايثارى الذى يعد جزء من منظومة من الانماط السلوكية الايجابية التى تهدف الى مصلحة وخدمة الاخرين.

فيرى رواد علم الاجتماع البيولوجى أمثال: ويلسون (Willson) وروث شارابانى (Sharabany) على أن السلوك الاجتماعى النفعى موجود فى المملكة الحيوانية فالطيور تحمى صغارها بإدعاء الإصابة وبالتالى تغرى المفترسين بالتهامها وتجنب صغارها بالابتعاد عن العش وهناك طيور أخرى تحقق نفس الهدف عن طريق إصدار أصوات لجذب المعتدين تجاهها حتى تبعدهم عن العش وطبقاً لويلسون، فإن هذا النوع من السلوك ما نطلق عليه الاختيار العشيري، لأنه باتخاذه هذا السلوك اللاذاتي، فإن هذه الحيوانات تتيح الفرصة لعشيرتها القريبة الصلة بها أن تبقى وتتكاثر أجيالها، حيث إن هؤلاء الأقارب يتقاسمون معه جنسها وبالتالى يسمح بأن تتوالد أجيال ناجحة عبر السنين وقد أكدوا ايضا أن النزعات الاجتماعية النفعية ليست فقط تخص بقاء الجنس بل أيضاً تخدم السلوك الحيوانى لتحفيزه فى أداء الأفعال الاجتماعية المنفعية التى تعود إلى المنتفعين فى المستقبل.

وترى سوزان فتحى (1994) أنهم اعتمدوا على النتائج المستمدة من تجاربهم التى أجريت على الحيوانات وأكدت أن الحيوانات التى تتسم بالغيرية وحب الخير كسلوك الأمومة، تعاونهم فى الدفاع ضد الخطر، التعاون فى الصيد أو المشاركة فى الطعام، ويرى أصحاب المنحنى أن السلوك الغيرى يساعد على

انتشار الجينات عن طريق مفهوم الانتخاب العشائرى وهو امتداد لمفهوم الانتخاب الطبيعى إذ بواسطة هذه الأفعال الغيرية التى تضحى الحيوانات بنفسه تجنب أفراد عشيرتها التى تشترك معه فى الجينات الأخطاء وبذلك تزيد من احتمال استمرارها فى الحياة وانتقال الموروثات المشتركة عبر الأجيال ومن ثم يرى رواد هذا الاتجاه أن أية عملية تزيد من احتمال بقاء الجينات تصبح خاصية النوع وحيث أن السلوك الغيرى يعمل على بقاء الجينات فى الشخص الذى يضحى من أجله فأنها يمكن أن تنتقل إلى الأجيال التالية مثال: شغالة النحل تهاجم من يتطفل على خليتها وتغرس شوكتها الحادة فى جسمه عندئذ تنجذب الشوكة مع غزة السم لتبقى فى جسم المهاجم آخذة معه جزء كبير من أحشاء الشغالة التى تموت بعد وقت قصير وقد أكدت سوزان فتحى إن مازال معرفتنا بالمحددات البيولوجية غامضة وغير دقيقة ويصعب دراسة اثر الوراثة على السلوك الانسانى بوجه عام كما يصعب التحكم فى البيئة

وتشير بعض الدراسات والبحوث الأجنبية إلى أن السلوك الايثارى يساعد على انتشار الجينات عن طريق مفهوم الانتخاب الطبيعى وهو متفق مع الدراسات السابقة العربية ولكنهم يشيروا إلى إن الأشخاص الايثاريون يساهمون فى إبقاء أقربائهم ومجموعاتهم وبالتالى تزداد إمكانية توالد جينات الإيثار وقد رأوا رواد النظرية إن الغيرية الإنسانية تتجة نحو الأقرباء ثم الأبعد قرابة ثم فيما بعد نحو جماعات اجتماعية اكبر وهو يفترض انه إذا كانت الجينات المسببة للإيثار يشترك فيها كائنات من الأحياء بسبب الأصل الواحد وإذا كان الإيثار من جانب أحدى الكائنات من الأحياء يزيد من الإسهام المشترك لهذه الجينات في الجيل التالى فان نزعة الإيثار والميل إلى الغيرية سوف تنتشر عن طريق مجموعة الجينات. ومن هذا يتضح وظيفية الإيثار وهو نقل الجينات من جيل إلى آخر والغرض الاساسى للإيثار هو عمل الخير ومصلحة الكل.

قد لعبت هذه النظرية دور فى تفسير السلوك الايثارى وقد أوضحت أيضا أن السلوك الايثارى سلوك موروث فهى تؤكد على إن السلوك الايثارى فى نشاتة ونمو واستمراره يعتمد على جذور بيولوجية وان الإيثار قد ينتقل من الإباء إلى الأبناء كما تنتقل الجينات المختلفة وتورث داخل الأسرة الواحدة كا لجينات الناقلة لسمات الطول ولون البشرة ونوع الشعر والذكاء والعدوانية كما أوضحت المؤلف أيضا بتأيدها لرأى ويلسون Wilson , 1975 على إن السلوك الايثارى موجود لدى الحيوانات والحشرات وقد ذكر ذلك على إناث حيوان السنجاب غالبا ما يطلقون صيحات تحذيرية عندما يشاهدون حيوان مفترس وهذه الصيحات تكون اخطر من عملية الاختباء فى هدوء ولكن إذا كان هذا التنبية سوف يؤدى إلى إنقاذ حياة الآخرين من أبناء جنسهم وفى بقاء واستمرار النوع و المحافظة على جيناتهم تنتقل من جيل إلى أخر هنا يكون التضحية أيسر لهم وهكذا أيضا فى مجتمع الحشرات حيث شرح ويلسون كيف يدافع ذكر النمل القارض عن عشة بأنة يضع جسمة يسد بابة ويكون فى مواجهة المهاجم فيصبح متراسا حيا ويحدث ذلك جماعيا فإذا كان المدخل كبير وواسع كانت الجماعة كبيرة فيموت عدد كبير من الحراس بهذه الطريقة حتى يبقى سكان العش على قيد الحياة.

أما دراسة عبد الهادى السيد وآخرون (1993) فتشير إلى أن الأفراد يحتاجون للإيثار لكى يمارسوا أنشطة معينة من خلال جماعة من الناس وأن الإيثار يحتاجه الأفراد على المستوى المادى البيولوجى وان الاحتياجات البيولوجية غالبا تدفع الفرد إلى القياد بعملية الإيثار بحيث يحدث منفعة تبادلية ولهذا فإن الجماعة تلعب دور بالغ الأهمية فى تحديد ما يقدمة الفرد للآخرين وأن الجماعات التى تستخدم أسلوب الإيثار فى التعامل غالبا تكون متماسكة عكس الجماعات التى تستخدم أسلوب التنافس فغالبا يؤدى ذلك إلى انهيارها.

ويرى المؤلف أن هذه الدراسات أكدت على أن هذه النظرية غير دقيقة وغامضة، كما أنها أغفلت دور التنشئة الاجتماعية ودور التعلم فى ظهور ونمو السلوك.

ب-نظرية التحليل النفسى (فرويد):

أكد فرويد على إن الشخصية لها ثلاث جوانب الهو والانا والانا العليا وقد أكد فى راية على إن ألانا العليا هى التى تعكس القيم والمعايير وربط بين الانا العليا والضمير بعملية تأكيد الذات وان السلوك الاجتماعى النفعى من احتياجات الانا العليا التى تعيش وتتطور معنا على مستويات داخلية فالطفل يتعاون مع أحداث والدية الملائمة لسلوكة وقيمة ومستوياتة وبتطبيق هذه القيم والمستويات الوراثية يكون قبول الطفل داخل الثقافة الأكبر ومن خلال هذه العمليات يأتى الطفل تدريجيا فى احضان المستويات الأخلاقية للمجتمع إن الأسس الاجتماعية للطفل تقع فى نوعية التفاعلات المبكرة بين الطفل ووالدية، ويمكن أن تنحرف المستويات الأخلاقية والاجتماعية عن القاعدة وتتطور الانا العليا تطور مناسب ويدعم الإيثار والجانب الاخلاقى بنوع من الكراهية للخبرات التى تقوم على الشعور بالذنب عندما يتصرف الإنسان تصرفا لا أخلاقيا أو أنانيا .

وعلى المستوى العام فعلماء النفس ينظرون للإيثار كنوع من أنواع العصابية مثل الشخص الذى يحاول أن يعوض الشعور بالحرمان بارسالة المتكرر للهدايا إلى الآخرين فالإحسان يصبح وسيلة لإنكار الشعور الشخص بالتشبث بالهوان والحرمان أو إن الشخص الذى يكون فى حقيقية أنانيا نراه يحاول إخفائها بشكل من التفاعل بالعطاء للآخرين لكى يخفى رغبتة فى الأخذ منهم فأداء الإيثار سواء أكان نوعيا أو كميا هو عملية تأكيد للذات وهو يختلف فى طبيعية باختلاف العلاقة بين الطفل ووالدي.

والانا العليا تمثل تركيب الشخصية الأكثر ارتباطا بنمو السلوك الخلقى وهى تنشأ اشتقاقا من الانا بمعنى انها تعدل الانا عن طريق أساليب الكبت واستدخال الصورة المثالية للوالد من نفس الجنس ابان التطابقات التى تحدث عند تصفية الصراع الاوديبى مما يتضمن عنة نشأه الضمير الخلقى، ونظرية التحليل النفسى قد أكدت على أهمية اثار التجربة المبكرة على سلوك المرحلة التالية وان الهوية تلعب دور هاما فى ذاتية المعايير الأسرية والاجتماعية وما يلى ذلك من قيم من خلال التعامل مع والدين يتصفان بالكرم والإيثار يمكن اكتساب هذه السمات الايجابية.

وفرويد قد قسم الانا الأعلى إلى الضمير الذى يتم اكتسابة من العقاب الذى يوقعة الوالدان بالأطفال عما ارتكبوا من سلوك يعتبرة الوالدان شرا أو خطأ، والضمير له القدرة على الحكم والحظر والعقاب حيث يقوم الفرد بسلوك ينحو عن تلك المعايير، أما بالنسبة للقسم الأخر من الانا العليا فهى الانا المثالية وهو ينشأ عما يستحسنة الآباء وما يثيبونة من سلوك ويتم ظهورة من خلال استدخال الطفل للقيم الاجتماعية والثقافية ومعايير الخطأ والصواب والاستدخال يعنى كل مصادر الاستحسان ومصادر العقاب الخارجى تصبح مصادر داخلية من تلقاء نفسه كجانب من جوانب الشخصية حيث يشعر الفرد بالشعور بالذنب إذا خرج بسلوكة أو يشعر بوخز الضمير عندما يخطر له أن يخرج عما ارتضاه لنفسه من قيم ومعايير فى حيث يشعر بالراحة والامتنان إذا ما امتثل لها ونضحى بالوقت أو الجهد أو المال فى سبيل مبادئنا.

تعد هذه النظرية إسهام فعال فى تفسير السلوك الايثارى حيث تركزعلى أن الدافع الانانى هو الدافع الاساسى وراء اى عمل ايثارى حيث يوجد صراع بين القوى الداخلية للغرائز الدافعية لإشباع رغبات الذات من جهة ومتطلبات البيئة الاجتماعية المتمثلة فى الانا الأعلى والمسببة للضغوط من جهة أخرى وهنا يلجا الفرد لميكانزمات الدفاع كحل لهذا الصراع وهنا يقمع الفرد رغباتة الأصلية ويحولها الى سلوك جديد مقبول اجتماعى كالسلوك الايثارى وذلك حتى يتفادى اللوم من

المجتمع والشعور بالذنب ومشاعر الخزى وهذه تمثل عملية إعلاء للرغبات الغريزية للفرد فعلى سبيل المثال الشخص البخيل الذى يخفى سمة البخل لدية بشدة الكرم والانفاق، وهو هنا يكبت الرغبة والحرص على المال الموجود لدى الفرد فى اللاشعور والمتمثلة فى سلوك البخل ثم يجرى عملية إعلاء بتحويل هذا السلوك إلى سلوك الإيثار والجود.

ونجد مما سبق أن هذا التفسير غير كافى لتفسير الايثارلانة يؤكد على سلوك الايثارى هو إعلاء للرغبات الغريزية للفرد حتى يتفادى الشعور بالذنب أو الخزى من المجتمع أو من نفسة وقد يكون الإيثار هو هدف وليس وسيلة.

ج-النظرية المعرفية :

أراد (بياجية 1932) أن يعرف كيف أن الأطفال يصلون إلى الأحكام الأخلاقية كما هى موجودة وأيضا تفسيرات كيفية اتخاذهم لقرار تهم وقد استطاع بياجية أن يؤكد على اتجاهين أساسين هما أن الأطفال الأصغر من عشر سنوات يميلون إلى التوجية الحسى ولكن بالنسبة للأطفال الأكثر من عشر سنوات لديهم التوجية الذاتى فمن وجهة نظر النموذج المعرفى التكوينى لبياجية فان الطفل الأصغر عمر يأخذ الأشياء بموضوعية وغالبا ما يفتقد حدة الانتباهات وأهدافها بينما الطفل الأكبر عمرا فان احكامة الأخلاقية تصبح مرتبطة بالظروف والانتباهات التى يحتاجها الفرد فقد رأى بياجية أن الحكم الاخلاقى يأتى من نضج تطور العملية الفكرية.(عزة قطب، 1993)

ولقد افترض بياجية وجود علاقة مطردة بين العمر الزمنى وما يصاحبة من نضوج والاهتمام بالإحكام الأخلاقية والتعاون التلقائى واحتياجات الآخرين فمع ازدياد العمر تزداد القدرة على تفهم وإدراك الآخرين نتيجة التفاعل مع البيئة والخروج من دائرة الذات التى تميز سلوك الأطفال إلى الأخر والقدرة على رؤية العالم من زويا مختلفة.

وأكد بياجية أن الوظائف الوجدانية لا تنفصل عن الوظائف العقلية عند أداء اى فعل فليس هناك فعل عقلى غير متأثر بالعاطفة وبالمثل ليس هناك اى فعل وجدانى مجرد تماما من الفهم وان هناك توازن بين الارتقاء العقلى وبين الخروج من التمركز فى الذات نتيجة للاحتكاك بالإحكام الأخلاقية للمجتمع والأحكام تتم على مستويين إما:

أ- احتكاك الطفل بالرشدين وتلقية الأوامر والتوجيهات التى يجب إن يطيعها

ب-احتكاك الطفل بالأطفال فمعهم يتنافس وينقد.

افترض بياجية مرحلتين للتطور المعرفى وهما مرتبطين وهما:

1ـ التمركز فى الذات:

وفيها لا يكون الطفل على وعى بمدركات الآخرين فيشعر بخلط بين ادراكاتة الشخصية وادراكات الآخرين. فالطفل ذاتى فى تفكيرة ويدور حول نفسة. فالأطفال يميلون لفهم وإدراك العالم من منظورهم الخاص بهم ولديهم صعوبة فى فهم وجهات النظر الأخرى او البديلة كما أنهم يحاولون ان يسلكوا بشكل يتسق مع الأوامر التى يتلقونها من البالغين وهنا يظهر معنى السلطة والعقاب.

فنجد بشكل عام أن الأطفال تنقصهم القدرة على استشعار مشاعر الآخرين لتمركزهم حول زواتهم وهذا يقلل من احتمال ظهور السلوك الايثارى بصورة كاملة.

2 – الاخلاقيات المتبادلة : (مرحلة النضج والاستقلال):

تتميز هذه المرحلة بأن القوانين والمبا دى يتم ارساؤها بالفعل وبالتالى يبدأ السلوك فى الظهور بشكل أكثر تحكم ويبدأ الفرد بالتعاون مع الراشدين ويصادقهم وهو بسلوكة هذا يقترب اقتراب واضح من الجماعة ويتعلم فيها ان

القيام بالمحرمات ليس دائما سلوك خاطى وأنة ليس من المتعذر علية اجتناب العقاب هنا يبدأ الطفل فى الحكم على الأفعال ونتائجها على أساس وعية بالنية وارتقائة المعرفى الذى يظهر فى ادراكة لاحتياجات الاخرين كما يعبر عن شكره وامتنانة لخدمات الآخرين ومجاراة مشاعرهم ويمكنة ايضا ان يضع نفسة موضع الآخرين ويتعلم المساواه والشعور بالدين والامتنان لمساعدة سابقة والشعور بالذنب نتيجة الحاقة الضرر بالآخرين مما يجعلة يسلك سلوك تبادلى او تعويضى وهنا يبدأ ظهور الإيثار وعند بياجية يبدأ أخلاقية التعاون فى سن السابعة وتزيد حتى الثانية عشر.

من المحاولات الحديثة لتحديد صور تطور السلوك الايثارى ما قدمة باراتال ورافيق اللذان اقترحا إطار نظرى لنمو الإيثار وتطورة على أساس النمو المعرفى وقد اقترحا أن السلوك الايثارى هو حالة أو نوعية خاصة لسلوك تقديم المساعدة ورغم إن سلوك تقديم المساعدة يمكن أداؤه نتيجة دوافع مختلفة الا أن السلوك الايثارى عبارة عن عمل معقد يتطلب مهارات معرفية معينة لكى تكون لة القدرة على أدائة.

وكسلوك اخلاقى يتكون العمل الايثارى من:

- القدرة على إدراك حاجات الآخرين لتقديم المساعدة لهم ثم الأداء التطوعى للعمل ورؤية عمل المساعدة كهدف فى حد ذاتة وعدم توقع اى اثابة خارجية وهكذا نجد إن السلوك الايثارى يحتاج الى مستوى متقدم من المنظور الاجتماعى المعرفى وتطور نمو الحكم الاخلاقى.

وأفترض الباحثان 6 إشكال تمثل مستويات المختلفة للارتقاء بالسلوك الايثارى والتى من شأنها التمييز بين الأشخاص بعضهم ببعض من حيث الدوافع التى تمكن وراء السلوك وتتمثل فيما يلى:

1ـ الاذعان للتعزيز المحدد مادى (عينى):

يتحدد سلوك المساعدة فى هذا المستوى على أساس وعد بمكافأة مادية او ملموسه او تهديد بعقاب فنجد إن الأطفال يتميزون فى هذا المستوى بالذاتية والتمركز حول الذات فهما لا يسلكون هذا السلوك لاحساسهم بالمسئولية او لاحترام السلطات ولكن كرد فعل للحصول على المكافأة او لتفادى العقاب فسلوك الإيثار هنا يتحدد وفق لمبدأ التبادل.

2ـ الاذعان للسلطة:

لايهتم الأطفال فى هذه المرحلة بالتدعيم المادى او الملموس وإنما ينظرون إلى السلطة والمركز فالأطفال ليست بطبيعتهم تقديم المساعدة ولكنهم يطيعون الأوامر لمن هم يمثلون سلطة بالنسبة لهم.

3ـ مبادرة داخلية مع مكافأة عينية:

الطفل فى هذه المرحلة يبادر بالتطوع بعمل المساعدة وذلك للحصول على مكافأة عينية ومحددة تعود علية بالنفع مقابل هذا العمل.

4ـ السلوك المعيارى:

الطفل في هذه المرحلة يكون على وعى تام بالاحتياجات الاجتماعية والمعايير التى يجب أن تمثيل لها ولذلك يقوم بالمساعدة لكى يتثنى له كسب القبول والاستحسان الاجتماعي.

5ـ التبادل المعمم :

يحدد سلوك المساعدة بمبادئ عامة للتبادل فالأشخاص على وعى بعملية التنظيم التى تتحكم فى هذا السلوك فهم يساعدون الآخرين لأنهم يتوقعون تلقى المساعدة منهم فيما بعد. اى إن هذا النظام نظام دورى للتبادلية العامة والمكافأة غير معروفة ومجهولة.

6ـ السلوك الايثارى (الغيرى):

وهى المرحلة الأخيرة الذى يبادر الفرد تطوعيا وتلقائيا بأعمال المساعدة كأهداف في حد ذاتها اى دون وجود أية دوافع تحكم هذا السلوك ودون توقع مكافأة.

ومن هنا يتحدد مستوى ارتقاء سلوك المساعدة وفقا للمتغيرات:

أ- المعرفة

ب-الإدراك الاجتماعى

ج- الارتقاء الاخلاقى

د-ارتقاء المهارات الخاصة

وبالرغم من إن نظرية كولبرج 1963 أعادت النتائج التى توصل اليها بياجية لكنة لم يغير من طبيعة العلاقة بين ارتقاء الحكم الاخلاقى والسلوك الاجتماعى الايجابي.

فقد تمكن كولبرج من تحديد 3مستويات لارتقاء التفكير الاخلاقى يلى بعضها بعضا ولا يصل الطفل الى اى مستوى من تلك المستويات حتى يكون قد مارس بالفعل المستوى الذى قبلة ولكى يختبر افتراضاتة عرض على مجموعة من الآخرين مجموعة من القصص التي تحمل في مضمونها أمثلة متعددة للسلوك الخلقى وبعد سرد القصص طرح بعض من الأسئلة الخلقية عن الوعد والواجب والالتزام والمفروض وبعد تحليل الايجابيات استنتج ميل الأطفال الصغر سن الى العمل عند المستوى قبل الخلقى إما الأطفال الاكبرسن يميلون إلى إن يفكروا عند المستوى التقليدى وهناك كل واحد من أربعة راشدين يصل إلى أحدى مراحل المبادئ وهو المستوى الآخرين وفيما يلى مراحل الارتقاء المعرفى لكولبرج الذى حدد فيها 3مستويات ويشمل كل مستوى على مرحلتين وفي كل مرحلة يفترض

إن يساير الأشخاص ما هو صواب وذلك لدوافع مختلفة.والشكل الاتى يوضح مراحل الارتقاء الاخلاقى لكولبرج:

جدول (00) مراحل الارتقاء الأخلاقى لكولبرج

المستوى والمرحلة	الدافع
المستوى قبل الخلقي: **المرحلة الأولى:** اتجاه العقاب – الطاعة أو التبعية **المرحلة الثانية:** اتجاه تبادل المنفعة أو الفردية والخصوصية	الخضوع للأوامر لتجنب العقاب – ويطيع الذين يملكون سلطة وقوة أعلى. يساير ويخضع للأوامر حتى يثاب على فعله.
المستوى التقليدي: **المرحلة الثالثة:** تفاعلات وعلاقات شخصية منسجمة واتجاة ولد طيب – بنت لطيفة **المرحلة الرابعة:** اتجاه المحافظة على النظام الاجتماعى والالتزام بما يميلة الضمير	رغبة فى أن يكون شخص طيب فى عينة وعيون الآخرين فيساير ليسعد ويرضى الأخرين يساير من أجل الصالح العام والسلطة القائمة والرغبة فى المحافظة على القواعد التى تؤدى إلى السلوك الطيب وحتى لا يقع فى الخطأ أو النبذ من قبل الجماعة
مستوى المبادئ: **المرحلة الخامسة:** اتجاه العقد الاجتماعى **المرحلة السادسة:** اتجاه المبادئ الأخلاقية العامة	يساير ليحصل على احترام وثقة من حولة ويتجنب الاعتداء على حقوق الآخرين . يساير ليتجنب إدانة النفس ويرتقى غلى المبادئ الأخلاقية العامة – وينبع من القيم العليا التى يحددها ضمير الفرد

وقام كل من لاتانى ودارلى بتفسير السلوك الايثارى وفقا للعمليات المعرفية (الإدراك، الخبرة السابقة، التفسير) ويرون أن تقديم المساعدة كسلوك يمر بعدة خطوات يمر بعدة خطوات معرفية تحدد ما اذا كان سيحدث أم لا يحدث وهذه الخطوات يمكن عرضها على النحو التالى:

1- أن يدرك الشخص مدى أهمية أو خطورة الحدث بمعنى اذا لم تسمع طلقات الرصاص فلن تتحرك للمساعدة تفسير ما يدركة يلعب دور كبير اذا قد يفسر الصوت الذى سمعناه على انة مجرد انفجار لاطار سيارة او يفسر على أنة فرقعة ناشئة عن طلقات الرصاص او أطفال تلعب ببندقية ووفقا لتقدير مدى خطورة الموقف يترتب علية ما اذا كنت تقدم المساعدة أم تخشى أن تبدو ساذا متسرعا.

2- حين يتم التفسير فعادة ما يكون هناك القرار وعملية تحديد مدى مسئوليتك ما اذا كنت تقديم العون او تحجم عنة .

3- تحديد وتقرير ما اذا يمكنك ان تفعلة يترتب على ذلك قيامك بالسلوك الايثارى وهكذا تبعا لهذا الاتجاه فان السلوك الايثارى تفسير على انة سلوك موقفى يعتمد تصرف الفرد على ادراكة وتفسيره للموقف وقد عرف ممدوح سلامة 1994 الإدراك هو العملية التى ينظم الفرد بها المثيرات التى يتلقاها من البيئة ويضفى عليها معنى وفقا لخبراتة وهو عملية عقلية يتم فيها تنظيم وتفسير المثيرات بحيث تعطى معنى.

وعلى ذلك فإن البنية المعرفية والادراكية تحدد قدرة الفرد على السلوك الايثارى فى موقف معين وهذه البنية المعرفية هى نتيجة للمنظور الاجتماعى المعرفى الادراكى والنمو الاخلاقى التتابعى.

وبالرغم من أهمية الإطار الارتقائى المعرفى للسلوك الإيثار وإسهام النظرية الفعال فى تفسير الايثار فإنها اغفلت المحددات الوراثية والظروف النفسية

والاجتماعية التى يتم فيها ارتقاء هذا السلوك. كما أنهم اهتموا فى نشأه السلوك الايثارى على مجرد الموقف الذى يحدث فيه السلوك وادراكة وتفسيره ونموه الادراكى فقط واغفلوا الفروق الفردية بين الأشخاص فى الاستعدادات الوراثية والمعرفية.

د. نظريات التعلم :

ينظروا رواد هذه النظرية الى السلوك كوظيفة للظروف البيئية واذا توافرت ظروف التعلم فان الافراد يمكن تعلم الايثارية . واكدواعلى أن سلوك تقديم المساعدة سلوك مكتسب من خلال مختلف مبادئ التعلم، بذلك يكون السلوك الاجتماعى الغيرى هو محصلة لعمليات التعلم المختلفة ويكتسب الأشخاص السلوك الغيرى مثلما يكتسبون الاستعدادات السلوكية الأخرى ويتحدد كقدرة معرفية قابلة للتدريب والارتقاء وتتأثر بخبراتها مع الوالدين والأقران ووسائل الإعلام وتتفاوت لدى الأفراد تبعاً لتفاوت فرص التعرض لهذه الخبرات وتنوع قنوات التعليم، وينشأ الإيثارعلى أساس من خبرات التعلم الخاصة التى يمر بها الطفل من خلال القنوات وذلك لأن ظاهرة التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع تقع داخل الإطار النظرى للتعلم الذى هو فى جوهره عبارة عن تغيير فى سلوك الأشخاص على أساس كل من الخبرة والتدريب التى يكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها أن يقلل من جهود ويختصر من طاقته ويحسن التصرف فى المواقف المشابهة.

يمثل هذا الاتجاه كل من منحيين لتفسير نشأة السلوك الإيثارى وهما:

1- التعليم وفقاً لقوانين التدعيم (التعلم الأدائى أو الفعال):

ترى نظرية التعلم الادائى لسكنر (Skinner) أن اسلوب التدعيم من المحددات لاكتساب انماط من السلوك، فالسلوك الإيجابى يحدث لأنه سبق وارتبط بالحصول على مكافأة أو تجنب عقاب، فتوقع الشخص للمكافأة إذا ما أصدر

سلوك إيجابى بمساعدة الآخرين يؤدى إلى تكرار إصداره، كما أن توقع العقاب إذا ما أصدر سلوك غير اجتماعى نحو الآخرين يؤدى ذلك إلى تجنب إصدار هذا السلوك وهذه العملية تبدأ مبكراً فى الطفولة وتنمو مع العمر.

تختلف المدعمات وتتخذ اشكال متنوعة ،فهناك مدعمات مادية مثل الأشياء الملموسة كالنقود والطعام، ومدعمات اجتماعية كالمدح والاستحسان، وأكدت الدراسات أن التدعيم المادى أكثر تأثيرفى سلوك الايثار لدى الاطفال من التدعيم الاجتماعى.

كما تؤثر درجة التدعيم المرتبطة بالسلوك الإيثارى على ما إذا كان سيتكرر السلوك أم لا ويعتبر السلوك الإيثارى شأنه شأن أى سلوك آخر، يتم اكتسابه واستمراره وفقاً لقوانين التدعيم ،وسلوك الإنسان وفقاً لسكنر يتحدد وفقاً لتاريخه التدعيمي، بمعنى أن سلوك الفرد فى الوقت الراهن ما هو إلا محصلة لكيفية التدعيم السابق للسلوك المماثل فى الماضي، أى وفقاً لكيفية تدعيم السلوك فى الماضي، بمعنى أنه حين يقوم طفل بمساعدة والدته فى الأعباء المنزلية، أو حين يخفف الألم عن صديقه، فإن مثل هذا السلوك قد يترتب عليه نوع من الإثابة، كابتسامة أو شكر، مثل هذا التدعيم من شأنه أن يجعل السلوك يقوى ويتكرر مستقبلاً فى المواقف المشابهة وبنفس الطريقة يكون الأمر بالنسبة للطفل الذى لا يقدم العون أو المساعدة لآخر ويتعرض للعقاب، وهكذا ترى نظريات التعلم وفقاً لقوانين التدعيم، أنه عادة السلوك الذى يتم إثابته يقوى ويميل لأن يتكرر ويعمم فى المواقف المشابهة فى حين أن السلوك الذى يتم تجاهله أو عقابه من الأرجح أنه يختفى أو يكف، فالإنسان عند سكنر لا خيار له فى سلوكه.

ونجد أن الوالدين لهما الدور الفعال والأساسى فى تنشئة الأطفال باستخدام التدعيم كتكنيك لتعليم سلوك الإيثار فإذا ساعدت طفله أخوها الأصغر وتقوم

الأم بتقبيلها وإعطائها مكافأة مما يؤدى إلى تلك السلوك بجانب ذلك أصبحت الأم نموذج يحتذى به ويجب على الوالدين مراعاة المكافأة التى تناسب عمرالطفل.

2- التعلم الاجتماعى (تعلم وفقاً للملاحظة والقدوة):

حيث يرى هذا الاتجاه أنه يمكن تعلم السلوك الإيثارى عن طريق الاقتداء وملاحظة سلوك الغير فالذين تواتيهم الفرصة لملاحظة ومشاهدة (نموذج مساعد) يستطيعون تعلم ما هو مناسب وملائم وكيف يمكن القيام بعمل إيثاري.

ويمثل أسلوب القدوة أو النموذج أهم الأساليب التى تطرحها هذه النظرية لتنمية السلوك الإيثارى فنفترض أن قدراً كبيراً من التعلم يتم عن طريق مشاهدة شخص آخر يسمى القدوة أو النموذج وهو الاستجابة المطلوبة ثم تشجيع الشخص على محاكاة الاستجابة الصادرة عن القدوة.

وهكذا يمكن تغيير أنماط السلوك الإيثارى وفقاً للملاحظة والاقتداء بالنماذج وكما هو الحال فى السلوك العدوانى حين يثبت ويميل للتكرار إذا لاحظنا أن من قام به قد حصل على نوع من الإثابة أو الراحة فإن السلوك الإيثارى أيضاً يثبت كما ينزع لأن يتكرر مستقبلاً إذا ما لاحظ الطفل أن غيره يتم مكافئته أو إثابته إذا قام بأحد أشكال السلوك الإيثاري، وهذا يؤثر فى احتمال قيامنا مستقبلاً بالسلوك الإيثاري.

يرى باندورا ووالترز (1963) أن التعلم يتم من خلال النموذج الاجتماعى ومن خلال دعم ذاتى بدلاً من الدعم الخارجى وبالتالى تصقل مع ازدياد التعرض للخبرات البيئية والتفاعل مع القدوات مثال الوالدين والأقران ويمثل أسلوب القدوة من أهم الأساليب التى تطرحها هذه النظرية لتنمية سلوك تقديم المساعدة فتفرض نظرية التعلم الاجتماعى أن قدراً كبيراً من التعلم يتم عن طريق مشاهدة شخص آخر يسمى القدوة وهو يؤدى الاستجابة المطلوبة.

ويعد الوالدان أوضح النماذج التى يحاكي الأطفال سلوكهما ويتوحدون معه منذ فترات العمر المبكرة، فعندما يشاهد الطفل آباءهم وهم يقدمون العون والمساعدة للآخرين يزيد هذا من احتمال توقع تقديمهم للمساعدة فيما بعد.

ويمكن اعتبار الأقران نماذج اجتماعية يتعلم منها الطفل العديد من الخبرات والمهارات وضروب السلوك الإيجابى والقيم الأخلاقية.

كما يلعب التليفزيون ووسائل الإعلام دور هام ويقدم لنا نماذج كثيرة متنوعة يمكن الاقتداء بها، فالطفل يقلد سلوك المساعدة بتوحده مع رؤية النموذج فى برامج التليفزيون ويمكنه تعلم ما هو السلوك المناسب والتعرف على احتياجات الآخرين والتنوع فى إمكانية تقديم السلوك.

وهناك عدة تكنيكات اخرى تاخذ طابع اجتماعى معرفيا ويمكن ان تلعب دور فى اكتساب سلوك الايثار يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالى:

1- أسلوب الحث:

يشير إلى تقديم تفسير لماذا يجب على الطفل أن يسلك هذا الطريق أو لماذا فعل الطفل بهذا الشكل غير المناسب، أى أن هذا التكنيك يهتم بالأسباب والمحتوى وتغيير عواقب الأعمال السيئة حيث يعزز هذا الأسلوب الاهتمام بالآخرين وبالسلوك المساعد اجتماعي.

2- لعب الدور:

يأخذ الطفل تعليمات بأن يمثل دور المساعد فى مواقف متنوعة ومن خلال لعب الدور يتعلم الطفل النظر للأحداث من زوايا مختلفة، بالإضافة إلى أن هذه المواقف يمكنها أن تزيد من خبرة تبنى انفعالات الآخرين وبالتالى تزيد من القدرة على استشعار مشاعر الآخرين.

3- محتويات القصة:

يعرض الطفل محتوى لفظى أو بصرى (مكتوب) لقصة تتضمن وصف لسلوكم تقديم المساعدة من خلال وجهة نظر مقدم المساعدة وكل محتوى يظهر من خلال تعليمات وتوجيهات وهذا التكنيك لا يعتمد فقط على القراءة ولكن أيضاً عمل المناقشة فى التفصيلات ثم التوجيهات بعد ذلك.

و- نظرية التبادل الاجتماعي:

يعد هومانز (Homans,1958) من أهم رواد هذه النظرية فقد وضع الاساس المنطقى لتحليل عملية التفاعل (التبادل)الاجتماعى وتقوم هذه النظرية على عدة مفاهيم توضح الأساس المنطقى لتحليل عملية تبادل الاجتماعى ومن أبرزها:

1- **الإثابة:** أى نشاط يقوم به أحد أطراف العلاقة لإشباع حاجة للطرف الآخر أو التقليل من التأثيرات السلبية التى يخشاها أو ينفر منها الطرف الآخر.

2- **التكلفة:** تشتمل التكلفة الآثار المادية والنفسية التى يتحملها كل طرف من جراء دخوله فى علاقة اجتماعية.

3- **الموارد:** يستخدم هذا المفهوم كمرادف للإثابة لدى بعض الباحثين ويشير إلى الخصائص التى يمتلكها أو يتصف بها أحد الأشخاص والتى تمكنه من التحكم فى الإثابات أو العقاب لطرف آخر وتشمل الممتلكات المادية والمهارات والخبرات ويطلق عليها استثمارات.

4- **القيمة:** لا يحمل المورد أو المصدر نفس القيمة لكل الأشخاص وفى معظم الأحيان يتوقف تقييم المورد على عنصرى الزمن والموقف.

5- **الربح:** وهو الناتج المتبقى من طرح التكلفة من الإثابة ويتحقق الربح عندما تزيد الإثابة عن التكلفة.

6- **المصادر البديلة للإثابة:** تعتمد قدرة أحد طرفى العلاقة على التأثير فى الطرف الثانى على الموارد التى يتمتع بها الطرف الأول وأيضاً على مدى المصادر البديلة للشخص الثاني.

وأكد عبد الهادي السيد، فاروق السيد عثمان (1993) أن نظرية التبادل الاجتماعى تقوم على أساس نموذج الاقتصاديات الاجتماعية فترى التبادل بين الأفراد غالبا ما يتم من خلال النقود والسلع المادية، أما الإيثار فيتم من خلال تبادل الحاجات العاطفية مثل الحب والخدمات والمعلومات، كما ترى هذه النظرية أيضاً أن الإيثار يعمل من خلال مبدأ التكلفة والمنفعة فالأفراد يقدمون خدمات للآخرين وهذا نوع من الإيثار وبالتالى فإن الفائدة التى تعود عليهم قد تكون داخلية أو خارجية فالفائدة الداخلية مثل الرضا عن الذات أو تخفيض القلق أو صور خارجية مثل تقبل الآخرين لهم.

وأكد تيبون وكيلى (Thibaut&Kelly,1959) وفقاً للمنحنى التبادلى أن الأفراد يسلكون تبعاً لمبدأ أكبر عائد وأقل تكلفة فهم يفضلون موقف عن آخر لو أنه سيعود عليهم بعائد أكبر وتكلفة أقل عن الموقف الآخر.

ووفقا لما سبق فإن إى سلوك اجتماعى يتم فيه التبادل المادى (المال – البضائع) أو غير مادى (حب – احترام – تقدير) وعلى هذا يتوقف اشتراكنا فى أية علاقة اجتماعية على مدى ما نتوقعه من مكاسب والتى تتراوح بين مكاسب مادية بحتة إلى تأييد وتقبل اجتماعي وصنفها (Foa&foa, 1974) فى 6 فئات:

1 – المال.

2- البضائع: الأشياء الملموسة.

3- المعلومات: النصائح والآراء.

4- الخدمة: النشاطات المؤثرة فى الطرف الآخر.

5- المكانة: التقدير الاجتماعى الذى يرتبط بالمكانة المرتفعة أو المنخفضة.

6- الحب: تتضمن مشاعر الدفء والارتياح.

ح-نظرية المعايير الاجتماعية:

من أنصاره هومانز (1958) الذى أشار إلى مصطلح معيار إلى وجهة توقعات الأفراد التى تهتم بها يجب أن يسلكه الفرد فالمعايير من شأنها تنظيم السلوك الإيجابى فالأشخاص يتوقعون الاستحسان أو الاستهجان والعقاب لو لم يتبعوا المعايير وهم بالتالى يشعرون بالذنب إذا لم يسلكوا السلوك الملائم فتؤكد هذه الأعراف على ضرورة تقديمنا للمساعدة للشخص الذى يحتاج إليها دون انتظار لأية مصلحة أو منفعة شخصية وبطريقة إرادية تعود على الشخص الآخر بنتائج طيبة.

أكدت دراسة سوزان فتحي (1994) بناء على رأى أنصار تلك النظرية على أن الأفراد بإتباع الأعراف والمعايير الاجتماعية لأنها قد تأصلت بالفعل خلال المراحل العمرية الأولى للتنشئة الاجتماعية ثم فى المراحل العمرية المتقدمة يصبح متمثلاً داخلياً لتلك المعايير وتصبح جزء منه، كما أكدت النظرية أن هناك فروق فردية بين الأفراد فى إتباع تلك المعايير وأن السلوك الإيثارى أن ينتظم من خلال عده معايير وهي:

1- معيار العطاء:

أشار ليزر (Leeds,1963) إلى ضرورة تقديم المساعدة للآخرين دون انتظار لأية منفعة شخصية فالشخص يجب أن يعطى ليس لأنه يتوقع رد فعل لهذا السلوك ولكن لأن العطاء قيمة فى حد ذاته وأن هناك محكات تحكم هذا المعيار:

1) أن يكون إرادياً تطوعياً.

2) أن يعود على الآخرين بنتائج طيبة.

3) سلوك الإيثار يجب أن يكون غاية دون انتظار مقابل أو مكاسب من ورائه.

2ـ معيار رد الفعل لمساعدة سابقة:

أشار جولدينز إلى أن الأفراد يجب أن يساعدوا من سبق وقدم لهم يد العون كما يجب ألا يكونوا سبب فى إلحاقهم بأى ضرر أو إساءة. ويتوقف هذا المعيار على طبيعة الظروف المحيطة بالمساعدة السابقة.

3ـ معيار المسئولية الاجتماعية:

أشار بيتركويتز إلى ضرورة تقديمنا للمساعدة عندما نشعر أن الآخرين معتمدون علينا فالشخص يجب أن يساعد الآخرين الذين يعتمدون عليه والذين يحتاجون لمعاونته وأيضاً هنا المساعدة لا يتوقع منها إلى مكافأة وإنما يكفى الشعور بالراحة.

كما أكدت الدراسة أن العامل المؤثر فى هذا السلوك هو مبدأ توزيع المسئولية بين الأفراد والذى يتمثل فى أن الفرد وحده ليس بمقدرة أن يتوقع من الآخرين أن يقوموا المساعدة لشخص ما لمجرد أنه يحتاج إلى مساعدة ومن ناحية أخرى يمكن للأشخاص داخل الجماعات أن يبرروا دائماًعدم مبادرتهم إلى تقديم المساعدة بزعم أن ثمة شخص آخر بمقدرة أن يقدم المساعدة الضرورية والمناسبة.

دور المجتمع فى تنمية الإيثار:

على الرغم من وجود عوامل كثيرة متداخلة تؤثر فى تنشئة الإيثار اجتماعياً إلا أن دور الآباء يكون أكبر أثراً فى هذه التنشئة لأنه يعتبر نقطة البداية لها وخط الانطلاق لسلوكيات أبنائهم ومن ثم فإن سلوكيات الأبناء الذين ينشئون فى جو أسرى بتميز بسلوكيات ديمقراطية من الآباء تختلف عن سلوكيات الأبناء الذين ينشئون فى جو أسرى يتصف بسلوكيات تسلطية ديكتاتورية أ، سلوكيات فوضوية

متيبسة كما أن سلوكيات الأبناء الذين ينشئون فى جو أسرى يتمتع باستقرار عائلى مدعم بوجود الأبوين وتعاونهما وتكافلهما مع بعضهما فى تربية وتنشئة أطفالهما يختلف عن سلوكيات أقرانهم الذين ينشئون فى جو أسرى يفتقر إلى وجود أحد الأبوين أو كليهما بسبب الوفاة أو الطلاق أو الانفصال أو السفر لفترة طويلة وغنى عن القول أن الطفل الذى ينشأ وحيداً يختلف سلوكه عن غيره ينشأ بين أشقاء وكذلك سلوك الطفل الذى ينشأ بين أشقاء مخالفين له من الجنس يختلف عن قرينه بين أشقاء مختلطين.(ماهر عمر، 1988، 473)

وأكد كريتش وكرتشفيلد وبالاتشى (1974) أنه هناك بعض الحاجات الاجتماعية والأساسية التى تؤثر على السلوك الاجتماعي: التملك – الانتماء – القوة – الشهرة – الإيثار – حب الاستطلاع والرغبة فى الإيثار تظهر مبكراً فى مرحلة الطفولة.

والشخص ذو الرغبة القوية فى الإيثار يتصف بالعطف والقلق على مصالح الناس الآخرين ويكون دائماً ضد الشخص الأناني.

وعملية التنشئة الاجتماعية عملية تعليم وتعلم وتربية وتقوم على التفاعل الاجتماعى وتهدف إلى إكساب الفرد سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايره جماعته والتوافق الاجتماعى معه وتكسبه الطابع الاجتماعى وتيسر له الاندماج فى الحياة الاجتماعية وهى عملية تعلم اجتماعى يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعى أدواره الاجتماعية ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية التى تحدد هذه الأمور. أنه يكتسب الاتجاهات النفسية ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع.

فنجد نيوكومب يرادف بين التنشئة الاجتماعية والتعلم الاجتماعى فهى عملية نمو يتحول الفرد من طفل يعتمد على غيره متمركز حول ذاته لا يهدف فى حياته إلا لإشباع حاجاته الفسيولوجية إلى فرد ناضج يدرك معنى المسئولية

الاجتماعية وكيف يتحملها ويعرف معنى الفردية والاستقلال "يسلك معتمداً على ذاته"، لا يخضع فى سلوكه إلى حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية ويدرك قيم المجتمع ويلتزم بها وينشئ علاقات اجتماعية سليمة.

كما نجد أن عملية التنشئة عملية مستمرة لا تقتصر فقط على الطفولة ولكنها تستمر مع المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة وأنظر إلى الفرد خلال مراحل نموه أنه ينتمى باستمرار إلى جماعات جديدة لابد أن يتعلم دوره الجديد فيها ويعدل سلوكه ويكتسب أنماطاً جديدة من السلوك.(مختار حمزة، 1982، 203)

وتتم التنشئة الاجتماعية من خلال مجموعة من المؤسسات الاجتماعية من أهمها الأسرة ولكى تقوم بدورها فى عملية تنشئة الاجتماعية للطفل فالطفل الإنسانى تطول فترة طفولته واعتماده على الكبار التى يتميز خلالها بالوهن والاتكالية مما يجعل للكبار أهمية قصوى فى إشباع حاجاته واستمرار حياته الأمر الذى يجعله دائم الموافقة والانصياع بهدف الحصول على الموافقة والتقبل والاعتراف ولكن عند فترة معينة يجب أن يحدث الفطام من الناحية الانفعالية حتى لا يظلوا أسيرى هذه الاتكالية وحتى تتيح الفرص لهم لأن تنمو شخصياتهم نمو سوى وقد تطول فترة الاتكالية هذه نتيجة وجود أخوه لهذا الطفل الأمر الذى يؤكد أن عدد أفراد الأسرة يؤثر فى هذه العملية كما تؤثر فيها أيضاً العلاقة بين الوالدين كما تتأثر أيضاً شخصية الطفل باتجاهات الوالدين نحوه فإذا كان منبوذاً أو محبوباً أدى ذلك إلى تأثير شخصيته فيزيد العدوان لديه أو الرثاء للذات إذا كان منبوذاً أو مكروهاً.

يلى الاسرة المدرسة والتى لها دور فى تشكيل شخصية الفرد و تعلمه السلوك الاجتماعى كما تعلمه أن هناك علاقات أوسع من علاقات الأسرة كما تنقل له حضارة المجتمع وتساعده على نمو شخصيته فالمدرسة تختلف عن الأسرة لأن الأسرة تستجيب لمطالبه أما المدرسة تعلمه أن يعطى وأن يأخذ كما أن فى

المدرسة الصحبة التى يتعلم منها قيم جديدة وأدوار مختلفة فقد يكون شخصاً عادياً فى الجماعة أو الصحبة قد يكون منبوذاً أو قائداً للصحبة وقد يعتمد على نفسه ويقلل اعتماده على غيره.

كما أن العديد من الباحثين أكدوا أن مرحلة المدرسة أو مرحلة الطفولة المتأخرة هى من أهم المراحل التى يتلقى فيها الأطفال آداب السلوك الاجتماعى وتعاليم الدين وغرس القيم الأخلاقية والمثاليات والآداب الاجتماعية، حيث أن الأطفال ينظروا إلى الكبار على أنهم مثل عليا يقلدونهم فى سلوكهم ويتمنون أن يكونوا مثلهم ولذلك قد يصدم شعورهم الخلقى فى بدء تكون ما يجدونه من تناقص فى تصرفات الكبار كأن ينهوهم عن الكذب بينما يكذبون هم أنفسهم والطفل فى هذه المرحلة فياض الحنان يميل إلى منح حبه لكل من يتآلف معه ولذلك يميل الأطفال فى هذه المرحلة إلى اقتناء الحيوان الصغير والطيور والأسماك وبذل العناية والحب لها وتتحلى بصورة واضحة صفات الزعامة وصفات الانقياد عند الأولاد والبنات فى هذه المرحلة ويبدأ الطفل فى هذه المرحلة المقارنة بين وضع أسرته الاجتماعى ووضع غيرها من الأسر فيتكون لديه الشعور الطبقى وما يترتب عليه من شعور بالاستعلاء أو الدونية ولكنه لا يفهم سر هذا التفاوت ويقبل ما يقر به الوالدان هذا التفاوت على أنه أمر لا صلة لهما فيه.

ويظهر تأثير المدرسة من خلال الأقران ونجد أنه فى هذه المرحلة يكون تأثير الأقران على أشده يشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك ويرافق زيادة تأثير جماعة الرفاق نقص تأثير الوالدين بالتدرج كما تنمو لدى الطفل الفردية وشعوره بهذه الفردية على غيره من الناس وتؤكد البحوث العلمية ضرورة جعل الطفل يحيا خبرات يتعلم منها تحمل المسئولية الاجتماعية وتعلم الإيثار وسلوك الكرم ومساعدة الآخرين وتعزيز هذا السلوك لديه حيث لا يكفى مجرد التوجيه والوعظ والإرشاد.

كما يتضح دور المدرسة فى هذه المرحلة من تغير الميول وأوجه النشاط الطفولية إلى الاستقلال وحب الخصوصية ويقل الاعتماد على الكبار ويطرد نمو الاستقلال والنشاط التنافسى الذى يظهر بصورة أوضح للبنين فى الألعاب الرياضية، أما البنات يظهر فى الأشغال اليدوية كما يظهر التوحد عندما يفوز مدرسته على أخرى.(حامد زهران، 1990 ، 278)

وللمدرسة دورا هاما فى تدريب الطفل على ضروب التفاعل الاجتماعى مع أفراد آخرين على مستوى يخالف مستوى التعامل الأسري، يتدرب على الأخذ والعطاء وعلى التنافس والتعاون ويتدرب على الكفاح والمثابرة. إذ أن المدرسة بيئة حافلة بأنواع المنافسات والخبرات وفيها يمارس الطفل الميول والهوايات ويتدرب على الحقوق والواجبات فالمدرسة إذن ليست خبرات للدراسة وليست مكاناً تلقن فيه العلوم بل المدرسة أبعد من ذلك بكثير، فهى بجانب أنها مكان لتلقين العلوم فهى أيضاً معمل اجتماعى يساهم فى تشكيل وبناء شخصية الطفل وتربيته وذلك بوسائل متعددة كضروب النشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى والفني. فدور المدرسة هام فى تزويد الأطفال بالخبرات الاجتماعية وفى صقل وتنمية المهارات والقدرات والميول وفى تطبيع الطفل على التكيف مع قواعد السلوك الاجتماعى والأخلاقي.

وعملية التطبيع الاجتماعى هى عملية تعلم كما أن الخير والشر ليس فطرى فى الإنسان ويحدث هذا التعلم نتيجة لتوجيهات الآباء أو الخبرة الشخصية للطفل أو نتيجة النضج الجسمى والعقلى والنفسى والاجتماعى ويحدث هذا التعلم على مستويين الشعورى واللاشعوري.

كما أكد على أن هناك العديد من العوامل التى لها دور فى عملية التطبيع الاجتماعى ومنها:

1- الذكاء.

2- انتماء الأسرة إلى جماعة الأكثرية أو الأقلية فى المجتمع.

3- البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالطفل.

4- نمط معاملة الطفل.

5- المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة.

6- ترتيب الطفل وسط أخوته.

7- التكوين الجسمى للطفل.

السلوك الإيثارى وسمات الشخصية:

أكدت دراسة ستوب (1974) أن هناك سمات شخصية معينة قريبة الصلة بالمساعدة وهذه السمات الشخصية تجعل الناس لديهم اتجاه اجتماعي نفعى يحفزهم لأداء عمل الإيثار فالشخصية الفردية تختلف من حيث سماتها فمثلاً الشخصية الإيثارية تعرف عن طريق طبيعة الموقف الخاص بها فالشخصية الإيثارية أيضاً لها فروق فردية فقد يكون الشخص كريم ويكون رد فعله عن الموقف عندما يرى حادث مثلاً فيكون رد فعله بطيء حيث أنه مثلاً منظر الدم يصيبه بالمرض والغثيان فهنا لكل شخصية سماتها وقد توجد فروق فردية فى الشخصية الواحدة، لذلك السلوك يمثل ما هو الإنتاج متصل تبعاً لمحددات الموقف والخصائص الشخصية.

والأشخاص الذين يتسمون بالإيثارية يمكن أن نتنبأ لهم بنمط ثابت فى استجاباتهم. فأولئك الذين يتصفون بالإيثارية يظهرون أكثر مثابرة واحترام واتساق وتحكم وتنظيماً ذاتياً ويظهرون مشاعر قوية تجاه الآخرين. وكلما كان دافع العاطفة متزايد كلما ظهر ذاتيا عامل الدافع،فالشخص العاطفى هو الشخص الدائم الايثارية.

وهناك سمات شخصية قريبة الصلة بالمساعدة، تجعل لدى الأفراد اتجاه اجتماعى يحفزهم لأداء عمل الإيثار وبتجميع دلائل شبكة السمات التى تهيئ الفرد لسلوك الإيثار تشير النتائج المبدئية إلى أن مرتفعى العاطفة والتقمص والكفاءة الذاتية هم أكثر احتمال لأن يكونوا مقدرين ومهتمين وإيثاريين.

كذلك فإن الشخصية تؤثر على الكيفية التى يتفاعل الناس بها فى مواقف معينة فالأشخاص مرتفعوا الرقابة الذاتية نظراً لكونهم موضع توقعات الآخرين يكونون مساعدين إذا اعتقدوا أن المساعدة سوف يكون لها مردودها الاجتماعي.

وأكد روبرت فيلدمان (Feldman, 1996: 104) أن كل من سمتى الثقة بالنفس والاستقلالية يدفعان الأشخاص للقيام بالأفعال الإيثارية بينما الأفراد الذين يميلون للعزلة والانطواء يفضلون عدم الإقدام على مساعدة الآخرين حتى لا يقعوا فى مشاكل من جراء الاختلاط مع الآخرين.

ويرى عبد العال عجوة (1992) أن سلوك الإيثار هو محاولة الفرد لخفض حالة التوتر والقلق لديه نتيجة لعدم القدرة على مساعدة الآخرين وهذا يقودنا إلى التفكير أن ما يتسم بهذا السلوك يظل فى حالة من التوتر والقلق حتى يساعد الآخرين ثم يشعر بالراحة ويرى من وجه نظرية التحليل النفسى أن كثيراً من الناس رغباً يسلكون إيثاراً لتجنب القلق أو الشعور الذنب.

والسلوك الإيثارى يرتبط بمعايير الشخص الذى يقدم المساعدة الإيثارية وشعور الفرد نفسه بالكفاية والقدرة يؤدى به إلى الإقدام على تقديم العون.

ويرى المؤلف أن هناك سمات شخصية تؤهل أفرادها للقيام بالسلوك الإيثارى وهناك أخرى تعرقل وجود السلوك الإيثارى لدى أصحابها وتؤكد أن سمات الشخصية تمثل استعدادات فطرية لدى الشخص تدفعه للقيام بالسلوك الإيثارى وتنبع به ويؤدى الموقف المناسب لتحفيز هذا الاستعداد فيظهر فى صورة سلوك إيثارى ويمكن للباحثين من خلال إدراك تلك السمات المعنية بالسلوك

الإيثارى للعمل على تنميتها والتدريب على إبرازها لدى الفرد مما يمكن من تنمية السلوك الإيثارى لدى أفراد المجتمع.

ويتضح مما تقدم أن الإيثار يعد من أرقى أنماط السلوك الاجتماعى الايجابى وأن هذا السلوك يعد من أفضل أنواع السلوك المكتسب فى حياه الطفل وواحد من أهم اسباب تطور شخصية الطفل بشكل ايجابى وقد يبدأ فى المراحل العمرية الاولى من حياه الطفل عندما يشجع الأباء اطفالهم بتقديم واحدة من ألعابهم لطفل محتاج او تقديم طعام لشخص مسكين ويؤكد على اهمية السلوك الايثارى فى تكوين شخصية اجتماعية متوافقة مع المجتمع ومع الافراد المحيطين به وأن تنمية هذا السلوك لدى الاطفال العاديين أمر هام وضرورى وهذا ما أكدته الدراسات فى هذا المجال .

الفصل الثانى
المساندة الاجتماعية



الفصل الثاني

المساندة الاجتماعية

مقدمة:

تعتبر المساندة الاجتماعية social support ظاهرة قديمة، ولم يهتم بها الباحثون إلا مؤخراً لما لاحظوه من آثار مهمة لها في مواقف الشدة والإجهاد النفسي وما تقوم به من تخفيف الضغوط والشدائد، وبدايات ظهور اصطلاح المساندة الاجتماعية حديثا في العلوم الإنسانية مع تناول علماء الاجتماع لهذا المفهوم في إطار تناولهم للعلاقات الاجتماعية.

ولقد تحول مسار البحث في مجال الضغوط، خاصة في العقدين الأخيرين، من مجرد دراسة العلاقة بين الأحداث الضاغطة وأشكال المعاناة النفسية، إلى الاهتمام والتركيز على المتغيرات المدعمة لقدرة الفرد على المواجهة الفعالة، أو عوامل المقاومة Resistance Factors أي المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة باستمرار السلامة النفسية، حتى في مواجهة الظروف الضاغطة، والتي من شأنها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها، لما وجد من أن بعض الأفراد يظلون على احتفاظهم بصحتهم الجسمية والنفسية في مواجهة الضغوط.

والمساندة الاجتماعية كاتجاه عملي ملائم للتدخل عند محاولة تخفيف التعرض للضغوط البيئية، وأقر بأن الضغط والمساندة أحياناً ينجدلان أو يتضفران intertwine في تلك الأحداث الضاغطة التي غالبا تمزق الروابط الاجتماعية، كما في حالة الطلاق والفصل من العمل وافتقاد عزيز بالوفاة .

ويجب أن نهتم بدراسة المصادر النفسية والاجتماعية التي تجعل الفرد يقيم الضغوط تقييماً واقعياً، كما أنها تجعل الفرد يواجه الضغوط بنجاح وصلابة، وتجعله أكثر إداركاً ورؤية وتفسيراً وتقييماً للحدث.

تعريف المساندة الاجتماعية:

قدم ساروس و ساروس (Sarros & Sarros, 1992) تعريفاً للمساندة الإجتماعية ينص على أنها على أنها شكل من أشكال المواجهة، تمد الأفراد بروح معنوية وصحة أفضل.

ويشير كل من رضا أبو سريع ورمضان محمد (1993) إلى أن المساندة الإجتماعية هي المساندة أو الدعم الذي يتلقاه الفرد من أفراد جماعته سواء الأسرة أو الأصدقاء عند مواجهته للضغوط.

فى حين يعرف عزت عبد الحميد (1996: 17) المساندة الإجتماعية بأنها درجة شعور الفرد بتوافر المشاركة العاطفية و المساندة المالية و العملية من جانب الآخرين الأسرة – الأقارب – الأصدقاء –زملاء العمل –رؤساء العمل، و كذلك وجود من يزودونه بالنصيحة والإرشاد من هؤلاء الأفراد ويكوّن معهم علاقات إجتماعية عميقة.

وترى هيام محفوظ (2001: 15) أن المساندة الإجتماعية هي المساعدات التي يتلقاها الفرد من الآخرين و تعمل على رعايته صحياً و مادياً و عاطفياً و إجتماعياً لكي يكون قادر على تحقيق ذاته، و إستغلال قدراته بما يحقق له السعادة مع نفسه و مع الآخرين .

ويذكر أحمد عثمان (2001: 146) أن المساندة الإجتماعية تتمثل في عمليات المساعدة المالية و العملية و العاطفية والإجتماعية و النصح و الإرشاد التي يدركها الفرد من الآخرين، و التي تسهم في تحقيق التوافق النفسي و الإجتماعي لديه.

ويعرف محمد عبد المعطي (2004: 206) المساندة الإجتماعية بأنها إدراك الفرد لما يتلقاه من دعم مادي و معنوي من جانب الآخرين 'الأسرة و الأقارب و الزملاء و المعلمون وذلك من خلال علاقاته الإجتماعية معهم .

فى حين يرى علي عبد السلام (2005: 15) أن المساندة الإجتماعية هي الدعم المادي و العاطفي و المعرفي الذي يستمده الفرد من جماعة الأسرة أو زملاء العمل أو الأصدقاء في المواقف الصعبة التي يواجهها في حياته و تساعده على خفض الآثار النفسية السلبية الناشئة من تلك المواقف، و تساهم في الحفاظ على صحته النفسية و العقلية .

ومن العرض السابق لتعريفات المساندة الاجتماعية يقدم المؤلف تعريفاً للمساندة الاجتماعية ينص على أنها مقدار ما يدركه الفرد من دعم ومساعدة ومشاركة مادية ومعنوية ومعرفية من الأسرة والأقران "الأصدقاء – الزملاء" والمعلمين أو المهنيين "كالأخصائي النفسي والاجتماعي" ودرجة رضاه عن هذه المساندة.

أشكال المساندة الاجتماعية:

أشار كورديك (Kurdek,1981) إلى تنوع مصادر المساندة للمراهقين بعد طلاق الوالدين ويشمل الأصدقاء والأشقاء وزملاء الدراسة والأجداد وأبناء الأعمام والأخوال والجيران وآباء الأصدقاء والتي تمثل مصادر محتملة للمراهقين بعد طلاق الوالدين.

وهناك اتفاقاً بين الباحثين على أنه يمكن الحصول على المساندة الاجتماعية من مصادر مختلفة بمعنى أن هناك مصادر رسمية وأخرى غير رسمية.

1ـ المساندة الاجتماعية الرسمية:

ويقوم بتقديمها اختصاصيون نفسيون واجتماعيون مؤهلون في مساعدة الناس في الأزمات والنكبات والمشكلات، إما عن طريق مؤسسات حكومية متخصصة، أو جمعيات أهلية متطوعة، حيث يهرع هؤلاء الأخصائيون إلى تقديم المساندة الاجتماعية للمتضررين لتخفيف آلامهم ومعاناتهم ومشاكلهم في مواقف الأزمات.

وتشمل المساندة الاجتماعية الرسمية: تقديم الإرشاد النفسي والاجتماعي في حل المشكلات، وتقديم المساعدات المادية- المالية والعينية- للمتضررين بهدف التخفيف عنهم، والأخذ بأيديهم في هذه المواقف الصعبة.

2ـ المساندة الاجتماعية غير الرسمية :

وهي مساعدات يحصل عليها الإنسان من الأهل والأصدقاء والزملاء والجيران بدافع المحبة والمصالح المشتركة والالتزامات الأسرية والاجتماعية والأخلاقية والإنسانية والدينية.

وتقدم المساندة الاجتماعية غير الرسمية بعدة طرق ومن أهمها: تبادل الزيارات، والاتصالات التليفونية، والمراسلات، والتجمع في الأعياد والمناسبات وتقديم الهدايا والمساعدات المالية والعينية في الأزمات والنكبات.

وقد لخص نوربك (Nor beck, 1984) مصادر المساندة الاجتماعية في ثمانية مصادر هي الزوج والزوجة والأقارب والأصدقاء والجيران وزملاء المدرسة أو العمل وموفور الخدمات الوقائية والمرشدون أو المعالجون -الأطباء أو المرشدون النفسيون- ورجال الدين.

ويشير الشناوي عبد المنعم (1998: 13) إلى أن الأسرة والأقارب يسهمون بطريقة أفضل في الالتزامات ذات المدى الطويل، أما الجيران فهم أكثر فعالية في المهام العاجلة، والأصدقاء أكثر نفعاً في المهام التي تتضمن قيماً مشتركة، والمعلمون أكثر فعالية في التوجيه والمساعدة، كما أن ترتيب شبكة المساندة يختلف ما بين الأفراد طبقاً للمجال الذي تمارس فيه، وحسب الحجم المدرك للمساندة والرضا عنها.

ويذكر عماد محمد (1997) إلى أن مصادر المساندة الاجتماعية تختلف باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون المساندة

متمثلة في الأسرة (الأم – الأب – الأشقاء) وفي مرحلة المراهقة تتمثل المساندة في جماعة الرفاق والأسرة وفي مرحلة الرشد تتمثل في الزوج أو الزوجة وكذلك علاقات العمل والأبناء.

مصادر المساندة الاجتماعية:

تتمثل مصادر المساندة الإجتماعية في الأفراد الذين يتواجدون في المحيط الإجتماعي للفرد ويقدموا له المساندة الإجتماعية.

حيث أوضح شوماكر و برونيل (Schumaker & Brownell , 1984) في دراستهما "نحو نظرية تفسر المساندة الإجتماعية" أن مصادر المساندة الإجتماعية تتمثل في الأفراد أعضاء الشبكات الإجتماعية التي تحيط بالفرد، والتي تتكون من الأسرة و الأقارب والأصدقاء و زملاء العمل والطوائف الدينية .

في حين أشار نيجارد و آخرون (Neergaad ,et.al,2004) في دراستهم التي كان الهدف منها "دراسة المساندة الإجتماعية في ضوء الفروق بين الذكور و الإناث في مواقع العمل" إلي أن شبكة المساندة الإجتماعية المحسوسة للفرد تتمثل ككيان معقد و فريد، و تتمثل مصادر المساندة الإجتماعية للافراد في العائلة: الوالدين – الأشقاء – الأقارب، و الأصدقاء، و زملاء العمل، والأصدقاء، والجيران.

كما يذكر جميلش وجاتس (Gmelch& Gates , 1998) في دراستهما " تأثير سمات الشخصيةِ والخصائصِ التنظيميةِ والمحترفةِ على الاحتراقِ النفسي للمديرِ" أن مصادر المساندة هي المشرف – الزملاء – العائلة – الأصدقاء .

وهناك فريق آخر من الباحثين إهتم بدراسة مصادر المساندة الإجتماعية في مواقع العمل و منهم :- ساروس و ساروس (Sarros & Sarros, 1992) اللذان صنفا في دراستهما "المساندة الإجتماعية والاحتراق النفسي للمعلم" مصادر المساندة الإجتماعية للمعلم داخل و خارج نطاق العمل إلى : رئيس العمل – نائب رئيس

العمل – زملاء العمل – الأصدقاء داخل و خارج نطاق العمل – العائلة متمثلة في الزوج و الأقارب.

كما أشار كونستادينا و كاثيريني (Konstadine & Katherine , 200) في دراستهما التي هدفت لدراسة الصحة النفسية للمعلمين البريطانيين في ضوء تعرضهم للظروف الضاغطة، إلي أن مصادر المساندة الإجتماعية في العمل تتمثل في المشرف و أعضاء الإدارة و زملاء العمل.

في حين يقتصر تصنيف باروش و آخرون (Baruch , et . al , 2002) في دراستهم على أن مصادر المساندة الإجتماعية يتمثل في العائلة و زملاء العمل و المشرفون .

أهمية المساندة الاجتماعية:

أشار هشام إبراهيم (1995) أن المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرا هاما من مصادر الدعم النفسي والاجتماعى الفعال الذى يحتاجه الإنسان، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها فى كيفية إدراك الفرد لأحداث الحياة الضاغطة المختلفة. كما أنها تلعب دوراً هاما فى إتباع الحاجة إلى الأمن النفسي، وخفض مستوى المعاناة النفسية الناتجة عن شدة الأحداث الضاغطة.

ويرى فوكس (Vaux, 1988:30) أن أهمية المساندة للإنسان لا تقل عن أهمية الريح (الهواء) تحت جناحي الطائر لكي يستطيع الطيران، فالمساندة الاجتماعية تسمح لنا بأن نسمو ونرتفع وتعطينا الحركة والهوية الشخصية، وتعمل على إرشاد نشاطنا وحركتنا. ويعتقد كثير من الباحثين أن المساندة الاجتماعية لها دوران أساسيان في حياة الفرد، دور إنمائي ودور وقائي.

ففي الدور الإنمائي: يكون الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية يتبادلونها مع غيرهم ويدركون أن هذه العلاقات يوثق بها، أفضل من ناحية الصحة النفسية عن غيرهم مما يفتقدون هذه العلاقات.

وفي الدور الوقائي: فإن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة تتفاوت استجاباتهم المؤلمة لتلك الأحداث تبعاً لتوفر مثل هذه العلاقات الودودة، ويزداد احتمال التعرض لاضطرابات نفسية كلما نقص مقدار المساندة الاجتماعية كماً ونوعاً. (محمد الشناوى ومحمد السيد ، 1994: 14)

ويذكر شعبان جاب الله وعادل محمد (2001) أن اهمية المساندة الاجتماعية أنها تنهض بعدة وظائف يمكن إنجازها في الفئات التالية :

1-المساندة المادية: Material Aid وتتمثل في النقود والأشياء المادية.

2- المساندة السلوكية: Behavioral Assistance وتشير إلى المشاركة في المهام، والأعمال المختلفة والجهد البدني.

3-التفاعل الحميم : Intimate interaction وتشير إلى بعض سلوكيات الإرشاد غير الموجه، كالإنصات والتعبير عن التقدير والرعاية.

4-الفهم والتوجيه: Guidance ويتمثل في تقديم النصيحة، وإعطاء المعلومات أو التعليمات.

5-العائد أو المردود: Feedback ويعني إعطاء الفرد مردودا عن سلوكه أو أفكاره ومشاعره

6-التفاعل الاجتماعي الإيجابى: Positive Social Interaction ويشير إلى المشاركة في التفاعلات الاجتماعية بهدف المتعة والاسترخاء.

وأشارت انجي محمد (2005) أن للمساندة الاجتماعية أهمية في بلورة الشخصية لأن الشخص من خلالها تزداد ثقته في نفسه وقدرته على حل مشاكله، بالإضافة إلى أنها عامل هام مؤثر في التخفيف من حدة الضغوط التي يتعرض لها، ومعين في تجاوز الأزمات والمحن وأحداث الحياة السلبية التي يمر بها.

أنواع المساندة الاجتماعية:

تعـددت تـصنيفات المـساندة الإجتماعيـة تبعـاً للتوجهـات النظريـة للباحثين كالتالي:

- **المساندة الإنفعالية**: و هي التي ترتبط بالإشتراك بالخبرة و تجارب الحياة، كما أن هذا النوع من المساندة يُظهـر إحترامـاً للمتلقـي، و يـساعد علـي تحسين تقدير الفرد لذاته، و هي تتمشل في الثقـة و القلـق و الإسـتماع. وغالبـاً مـا يتلقاها الفرد من الأقرباء و تكون المساندة الإنفعالية في هذه الحالـة ممزوجـة بدرجة من الألفة و المشاركة في خبرة الحياة .
- **مساندة الرفقة " الصحبة "**: و التي غالباً ما تُقدم من الأصدقاء حين يساعدون الأفراد بصرف أنتباههم عن مـشكلاتهم أو أنهـم يـستطيعون و بـسهولة أن ينتقلوا بهم إلي مزاج إنفعالي إيجابي، وغالباً ما يقدمها الرفاق أو الجـيران في فترات الراحة و النشاطات الترفيهية .
- **المساندة الملموسة " المادية "**: و تتمثل في المصادر المادية و الخـدمات المطلوبـة، كالأنواع المختلفة من الموارد المالية و المادية التي يحتاجها الفرد ليجري عمـلاً ما، أو يستكمل سلوكاً، أو قرار متعلق بشيء يخصه .

المساندة المعلوماتية: كتقديم نصيحة مرتبطة بالمساندة الملموسـة، كمـا يتعلـق بالمعرفة التي قـد تـساعد الفـرد علـي أن يزيـد مـن كفاءتـه، كمـا يتمثـل في التعليقات والأقترحات (Neergaad et.al,2004)

في حين صنفا ساروس و ساروس (Sarros& Sarros 1992) في دراستهما " المساندة الإجتماعية والاحتراق النفسي للمعلم" أنواع المساندة الإجتماعية إلي :-

* قلق إنفعالي يتمثل في تعاطف و ميل و حب.

* مساعدة مادية ذات دور فعال ، و تتمثل في تقديم سلع و خدمات.

* معلومات حول بيئة العمل.

* قضاء بعض الوقت .

* تقييم الأداء

* الإستماع والقلق الإنفعالي، والثقة.

كما يشيرا إلي أن الإستماع والقلق الإنفعالي، و الثقة كانت الأنواع الأكثر إنتشاراً بين المعلمين؛ خاصةً بين مجموعات الأصدقاء والأسرة و الأقارب إلا أن تصنيف أمينة محمد مختار (1994) للمساندة الإجتماعية في دراستها " العلاقة بين المساندة الإجتماعية والعصابية لدي المراهقين" إقتصر عل المساندة المتلقاة من أحد مصادرها المتمثل في مساندة الأسرة، حيث صنفتها إلي:-

- المساندة الإجتماعية المدركة من الأسرة: و تتمثل في المناخ الإجتماعي السائد بين أفراد الأسرة .
- التلاحم و التماسك: درجة المساندة المعنوية والمادية بين أفراد الأسرة.
- التعبير: المدي الذي يشجع فيه أفراد الأسرة على التعبيرالمباشر الواضح عن مشاعرهم تجاه بعضهم البعض.
- المشاركة : في الآراء و الأهتمامات.

كما إتفق كل (علي عسكر ، 2003) ، وليندورف (Lindorff , 2000) علي أهمية نوعين من المساندة الإجتماعية في مكان العمل وهما:

- **المساندة الإنفعالية Emotional Support** : وتتمثل في إستجابات سلوكية مثل الإستماع و إظهار التعاطف مع صاحب المشكلة. و تقديم المعلومات و النصائح و المعرفة إلا أن جوهرها هو أعتقاد الفرد بأنه فرد مقبول و محبوب للآخرين.

- **المساندة الوسيلية Instrumental Support**: و التي تتجسد في تقديم المساعدة اللفظية أو المادية لصاحب المشكلة لإنجاز المهمة. كما قد تمتد لتتمثل في صورة دعماً بالمواد و السلع التي تصلح للمساعدة في المشكلات العملية.

ومع أهمية كلا النوعين من المساندة في مكان العمل، تجدر الإشارة إلي أن النوع الثاني من المساندة له تأثير مباشر علي تخفيف الضغوط مقارنة بالنوع الأول.

و في هذا الصدد يشير بيدرو و آخرون (Pedro, et.al,1997) في دراستهم التي كان الهدف منها "دراسة مصادر الاحتراق النفسي بين العاملين مع الأطفال المتخلفين عقلياً" أن عادة ما يقدم المشرفين المساندة في صورة رسمية تتمثل في معلومات حول المهمة، و فرص للترقية والمدح. بينما يقدم زملاء العمل المساندة في شكل نموذجي يتمثل في الصداقة و المساندة الوجدانية والإنفعالية إلي جانب المساندة المادية.

كما يؤكد ليوسزسزينكا و سيسلار (Luszczynska & Cieslar , 2005) في دراستهما "التأثيرات الوقائية للمساندة الإجتماعية المحسوسة علي الضغوط الإدارية: وللشخصية" أن مساندة المشرف تقي من ضغوط العمل بينما مساندة العائلة وزملاء العمل فتخفف من وقع الصدمة.

إدراك وتلقي المساندة الاجتماعية:

أشارت عزة عبد الكريم (2001) إلى وجود مجالين أساسين من المساندة الاجتماعية أجريت عليهما العديد من البحوث في الفترة الأخيرة وهما:

1- **تلقي المساندة:** support as received وتشير إلي أنماط محددة من السلوك مثل تقديم النصيحة أو الطمأنينة التي تقدم بواسطة أعضاء الشبكة الاجتماعية.

2- **إدراك المساندة:** support as perceived وتشير إلى الاعتقاد في أن هذه السلوكيات المساعدة سوف يتم تقديمها عند الحاجة إليها.

ويرى هوس وكاهن (House & Kahn, 1985) أن مصطلح تلقي – استقبال– المساندة الاجتماعية بأنه مفهوم يشير: إلي نماذج منظمة من المساعدة المستمدة من الشبكة الاجتماعية للفرد، وهذه المساعدة عادة ما تكون في أنماط مثل: المساندة الانفعالية والمساندة الأدائية والمساندة التقديرية والمساندة المعرفية، ويقاس إدراك المساندة عن طريق سؤال الأفراد عن "إلي أي مدي يعتقدون أن المساندة متاحة لهم".

أما تلقي المساندة فيمكن قياسه بسؤالهم عما إذا كان قد حدث لهم بعض الأفعال المساندة مثل "إن صديق ما قد استمع لمشكلتهم"، أما فيما يتعلق بتأثير كل منهما علي الصحة العامة وأيهما يكون له التأثير الأقوي، فإن ذلك مازال غير محسوم بين الباحثين، ففي بعض الدراسات التي فحصت تأثير كل من إدراك المساندة وتلقيها، وجد أن إدراك المساندة أفضل منبئ للصحة من مجرد التلقي للمساندة. (بشرى إسماعيل، 2004: 26-27)

ويشير (Lindorff, 2000) أن إدراك المساندة يمثل المكون المعرفي للمساندة الاجتماعية، في حين أن تلقي المساندة يمكن اعتباره المكون السلوكي للمساندة الاجتماعية، ويعتبر إدراك المساندة أهم بكثير من تلقيها.

وإذا كان العديد من العلماء يرون أن إدراك المساندة يعد أفضل مؤشر بالتوافق النفسي فإن بعض الدراسات أوضحت أن توقيت تقديم المساندة الاجتماعية ربما يكون هو المحدد لما إذا كان تلقي المساندة أم إدراكها هو العامل الأكثر أهمية في التوافق، فربما يكون إدراك المساندة مهم قبل حدوث المشقة أو المرض، لكن تلقي المساندة يكون أكثر أهمية بعد بداية المشقة أو المرض.

شروط تقديم المساندة الاجتماعية:

تشير إيمان محمد (2001) إلى أن المساندة الاجتماعية تكون في كثير من الأحيان عبئاً على مستقبلها، وقد تفوق تكاليف فائدتها، بل قد تؤدي إلى نوع من الضغط أو تؤدي إلى مشاعر سلبية وإرهاق نفسي وبدني وفي حالات أخرى تكون المساندة أيضاً حملاً ثقيلاً على مانحها وليس على مستقبلها فقط.

كما أشارت (Thoits, 1986) إلى بعض الشروط التي يجب أن تتوفر في عملية المساندة النفسية والاجتماعية عند تقديمها من أهمها:

- **كمية المساندة :** لابد أن يكون معدل المساندة الاجتماعية والنفسية معتدل عند تقديمها للمتلقي، حتى لا يجعله أكثر اعتمادية وينخفض بالتالي تقديره لذاته.
- **اختيار التوقيت المناسب لتقديم المساندة:** وهذا البعد يحتاج للكثير من المهارات الاجتماعية لدى مانحي المساندة حتى تؤدي إلى نتائج جيدة لدى المتلقي.
- **مصدر المساندة:** فلابد أن تتوافر بعض الخصائص لدى مانح المساندة، والتي تتمثل في المرونة والنصح والفهم الكامل لطبيعة المشكلة التي يمر بها المتلقي حتى يساهم بقدر فعال في تقديم المساندة.
- **كثافة المساندة:** ويشير ويد وتافرين (Wade & Tavrine, 1987) إلى إن تعدد مصادر المساندة الاجتماعية والنفسية لدى المتلقي تؤدي إلى حل المشكلات التي يمر بها المتلقي، وتساعده سريعاً على تخطي الأزمات التي يمر بها في حياته.
- **نوع المساندة:** ويتمثل هذا البعد في القدرة والمهارة والفهم لدى مانحي المساندة في تقديمها بما يتناسب مع ما يدركه ويرغبه المتلقي من تصرفات وسلوكيات

تتناسب مع نوع وطبيعة المساندة التي تقدم له، وتتفق ثويتس (Thoits, 1986) مع كل من شين وآخرون Shinn et al وجرينبرج Grennberg وويد Wadeوتافريس Tavirs في الشروط التي يجب أن تتوافر في عملية المساندة النفسية والاجتماعية عند تقديمها، ولكنها تضيف شرطاً إضافيا آخر وهو:

-**التشابه في الفهم المتعاطف:** وترى ثويتس أن المساندة النفسية والاجتماعية يمكن تقبلها في حالة التشابه النفسي والاجتماعي للمانح والمتلقي ، وتكون فعاله لدى المتلقي إذا كانت الظروف التي يمر بها المانح والمتلقي متشابهة.(علي عبد السلام ، 2005 : 31).

ولقد قدم كل من شوماكروبونيل (Schumaker & Brownell, 1984) ملخصا لتأثيرات المساندة الاجتماعية علي المتلقي، وتتضمن هذه التأثيرات بعض المظاهر الإيجابية والتي يرمز لها بالرمز(+) ، والبعض الآخر مظاهر سلبية ويرمز لها بالرمز(-) ، وتظهر في الجدول التالي:

المـــــوارد	التأثيـــــــرات	
	فورية مباشرة	طويلة المدى
(أ) وظائف مساندة الصحة: - تعبيرات الرعاية والحب والفهم والاهتمام والمودة - الحماية من الضرر	+الإحساس بالرعاية والقيمة +حالة المزاج النفسي الإيجابي. -الشعور بالسيطرة والاختناق.	+الشعور بالأمن الشخصي. +الارتباط والولاء المتزايد. +السعادة الانفعالية. - الاعتمادية.
- الانـــدماج في الأنـــشطة الاجتماعية. ---------------- -تأكيد القيمة والمدح وتعبيرات الاحترام. - الاستماع وتحسين التعبير عن الذات. ---------------- (ب)وظائف تخفيف الضغط: -معلومات لفظية تتعلق بالآتي: قسوة التهديد الموضوعية الحقيقية استراتجيات المواجهة والتحويلات العلاجية. ---------------- -المساعدة المادية الملموسة: (النقود- المهارات- الخدمات- المشاركة في العمل)	+الشعور بالتكامل الاجتماعي. +زيادة عدد الأصدقاء والمساندة. - الشعور بالتطابق القهري مع معايير الجماعة. - الديون. ---------------- + الثقة بالنفس. - الثقة المبالغ فيها. - مجال ضيق للاختيارات. +الانطلاق الانفعالي. + مراعاة الشعور. -الارتباك. ---------------- +التفسير الواضح للتهديد. +الثقة. +تخفيف العجز. -الشعور بعدم الكفاية إذا كانت النماذج تمثل المواجهة العالية. ---------------- +قدرة كبيرة لمواجهة المطالب. + الثقة. - الديون. - الارتباك.	+ الأمن. -إضعاف تنمية هوية الفرد. - نموذج ضعيف للعادات الصحية. ---------------- + تقدير ذات إيجابي. +سعادة وجدانية. - السيطرة والتحكم و الإستبداد بالرأي. - الغرور +الهوية الذاتية القوية. +القلق المنخفض. - انخفاض تقدير الذات. ---------------- +الصحة البدنية والنفسية. + الشعور بالقوة الشخصية. - الاكتئاب. - انخفاض تقدير الذات. ---------------- +الصحة البدنية والنفسية. - تقدير ذات إيجابي. - استياء. - الاعتماد علي الآخرين.

جدول (00) ملخص لتأثيرات المساندة الاجتماعية علي المتلقي كما ل خصها شوماكرو برونيل (Schumaker & Brownell, 1984)

ويتضح من الجدول السابق

- أن تأثيرات المساندة الاجتماعية علي المتلقي ليست بالضرورة كلها ايجابية.
- أن تأثيرات المساندة الاجتماعية تقع علي متصل واحد لـه طرفـان أحـدهما إيجابى، والآخر سلبي.
- وجود نوعين من استجابة المتلقي وهما : استجابة فورية ، واستجابة طويلـة المدى تؤثر علي المتلقي فترة من الزمن.

جنوسة المساندة الاجتماعية:

اختلفت نتائج الدراسات في وجود فروق بـين الجنـسين في إعطـاء أو تلقـي المساندة الاجتماعية في أبعادها أو مصادرها.

فقد أسفرت نتائج دراسة فهـد بـن عبـد الله (1997) لمعرفـة الفـروق بـين الجنسين في المساندة الاجتماعية لعينة مكونـة مـن (600) طالـب وطالبـة، إلى أن الطالبات في حاجة لبعد المساندة الاجتماعية من أسرهم أكثر من الطلاب.

واتفقت نتائج دراسة كل من عماد محمد(1997)، محمد يوسـف (2002) في أنه توجد فروق مـن الجنـسين لـصالح الإنـاث، حيـث إن الإنـاث أكثـر سـعياً للحصول على الدعم ومساندة الآخرين في مواقف الشدة.

أما محمد السيد (2004) فقد ذكر أن الطالبات كن أكثر تميزاً وأعلى إدراكـا لكل من المساندة الاجتماعية والأكاديمية من مـصادرها، مقارنـة بـالطلاب الـذكور لعينة مكونة من (76) طالباً و (92) طالبة مـن الـصف الأول الثـانوي، ويفـسر ذلك لشعورهن بأنهن أكثر احتياجاً من الذكور لطلب المساندة من الآخـرين، كمـا أن الذكور قد يتولد لديهم اعتقاد بأن طلب المساندة يؤدي إلى الشعور بضعف الثقة أو القدرة.

وتفسر ذلك ممدوحة سلامة (1991ب) أن للمساندة الاجتماعية دوراً في شعور الأنثى بالقيمة، حيث ترى أن الأنثى تضع أهمية كبيرة على علاقاتها مع الآخرين، كما أنها تعتمد في تقديرها لذاتها على مدى نجاح أو فشل علاقاتها مع الآخرين، وتستشعر الأنثى القلق لدى تدهور أي علاقة ذات معنى في حياتها، لأن تدهور أي علاقة ذات معنى في حياتها، يؤدي إلى تدهور مفهومها لذاتها وشعورها بعدم القيمة، وبالتالي يطلق على الأنثى "هوية في إطار علاقات".

أما كالاروس (Colarossi, 2000) فقد ذكر أن الذكور يدركون المساندة الاجتماعية من الآباء أكثر من الإناث، بينما الإناث يدركن المساندة من الأصدقاء أكثر من الذكور، ولا توجد فروق في الجنس في إدراك المساندة من الأمهات والعائلة الممتدة والبالغين الآخرين.

وأشارت نتائج دراسة الشناوي عبد المنعم (1998) لعينة مكونة من(150) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في المساندة الاجتماعية، ويفسر ذلك إلى تغير نظرة المجتمع المعاصر إلى الجنسين، والمساواة بين الذكور والإناث في المعاملة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

واتفقت مع النتيجة السابقة كل من دراسة معتز سيد (2001)، بطرس حافظ (2005) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية.

وأشارت نتائج دراسة هانم عبد المعطي (2004) إلى عدم وجود فروق في الجنسين في بعد مساندة الأصدقاء، لعينة مكونة من (300) طالب وطالبة في الصف الثاني الثانوي، ولكنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في بعد المساندة من الأسرة لصالح الطالبات.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن:

- الإناث أكثر احتياجاً لطلب المساندة الاجتماعية مقارنة بالذكور لأن الأنثى تضع أهمية على علاقاتها بالآخرين، الذي يعكس مفهومها لذاتها.
- أن الفرق بين الجنسين يظهر بوضوح في مصدرين للمساندة الاجتماعية وهما مساندة الأسرة والأصدقاء.
- وأن هذا الاختلاف والتناقض في نتائج الدراسات السابقة قد ترجع إلي اختلاف الطرق المنهجية المستخدمة، أو لاختلاف أفراد العينات حسب الحجم والعمر، أو لاختلاف أداة القياس المستخدمة، وطبيعة المجتمعات التي أخذت منها العينات المختلفة .

المساندة الاجتماعية وأهميتها للصحة النفسية:

لاحظ بعض الباحثين أن معظم الأشخاص يظلون على احتفاظهم بصحتهم الجسمية وسلامة أدائهم النفسي ، برغم تعرضهم لأحداث حياتية ضاغطة، إلى جانب تواضع قيمة معاملات الارتباط التي سجلتها الدراسات بين الظروف الضاغطة والاضطراب النفسي، والتي لا تكاد تتجاوز(0.3)، وقد غير هذا مجرى الاهتمام إلى ضرورة فحص مصادر مقاومة الضغوط، أي تلك العوامل والمتغيرات النفسية والبيئة التي يمكن أن تحيد أو تعادل ما للأحداث الضاغطة من آثار سلبية على سلامة الأداء النفسي، فهي بمثابة نقاط قوة لدى الفرد، تساعده على أن يظل محتفظا بصحته الجسمية وسلامته النفسية، حين تحل به ضغوط صحية لا يمكن تجنبها.

ويشير (Schumaker & Brownell, 1984) إلي عدة وظائف للمساندة الاجتماعية حيث تنقسم إلى قسمين وهما: وظائف الصحة ووظائف تخفيف الضغط.

أ- وظائف مساندة الصحة :

وطبقاً لنموذج المساندة فوظيفتها الكلية هي تعزيز وتقوية سعادة المتلقي، أي تقوية الصحة الشاملة للجسم والعقل بالنسبة للمتلقي، وتقسم وظائف مساندة الصحة إلى ما يلي :

1- إشباع حاجات الانتماء.

2- المحافظة على الهوية الذاتية وتقويتها.

3- تقوية تقدير الذات.

وهذه الوظائف الثلاث – وظائف مساندة الصحة- ترتبط بطبيعة مساندة الذات الخاصة بهذه المظاهر ، أي أنه إذا تلقى الأفراد مساندة مستمرة ، توفر لهم شعوراً بالأمن وتدعم تقدير الذات لديهم وتقوي هويتهم الذاتية فهم في هذه الحالة أقل تعرضاً لعوامل الضغط عن الأفراد الذين لم يتلقوا مثل هذه المساندة.

ب- وظائف تخفيف الضغط وتنقسم إلى :

1- التقييم المعرفي.

2- النموذج النوعي للمساندة.

3- التكيف المعرفي.

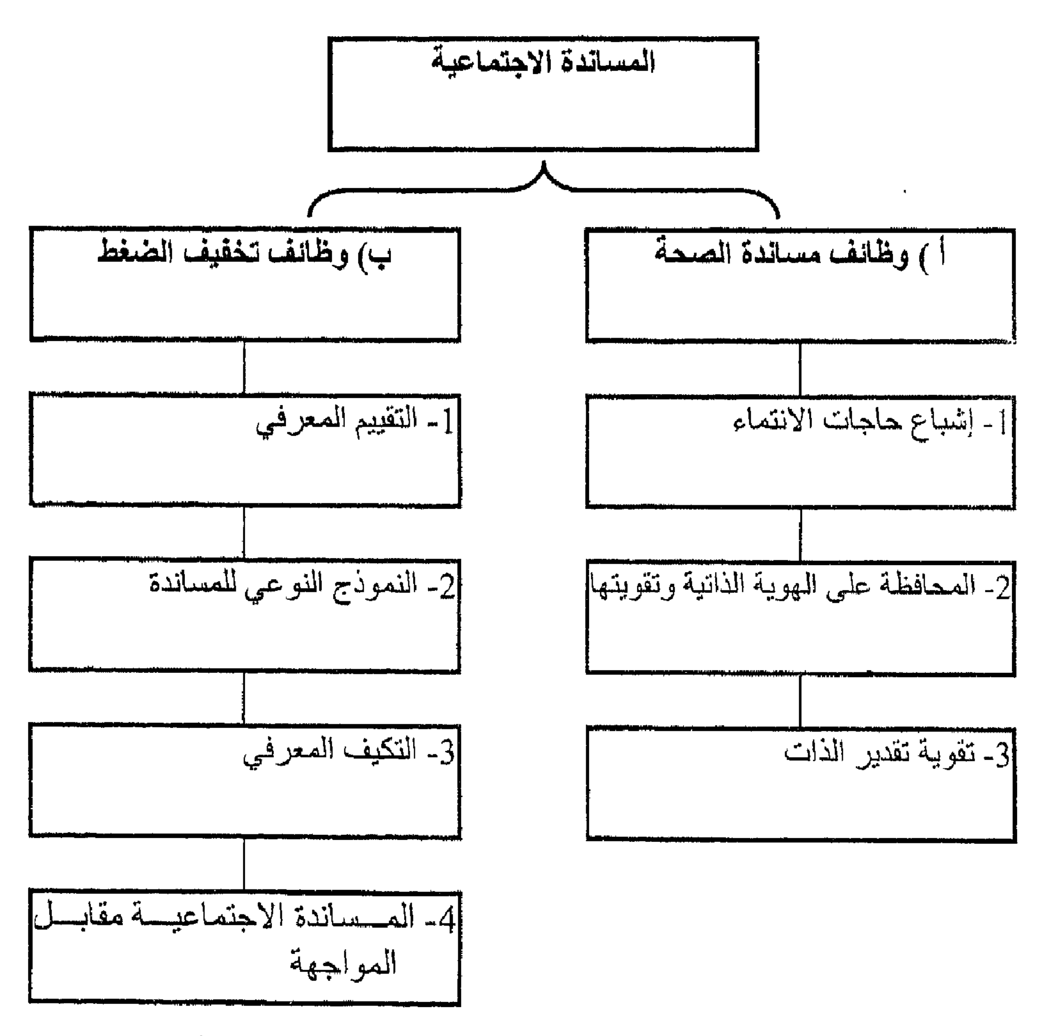
4- المساندة الاجتماعية مقابل المواجهة.

وهذه الوظائف الأربعة –وظائف تخفيف الضغط- والتي تستطيع أن تقوم بوظيفة مباشرة كاستراتيجية مواجهة، بإمداد المتلقي بالموارد المطلوبة، لمواجهة النوعية التي تثيرها عوامل الضغط ويتم التقيم المعرفي عن طريقين هما:

التقييم الأولي: ويشير إلى تفسير الفرد لعوامل الضغط المحتملة، وتستطيع المساندة الاجتماعية توسيع التفسير الفردي وتحسين فهمه بوضوح أكبر .

والتقييم الثانوي: ويشير إلى تقييم الأفراد لموارد المواجهة Coping المتاحة، وتستطيع المساندة في هذه المرحلة أن توسع عدد اختيارات المواجهة، وتوفير أستراتيجيات مواجهة نموذجية انفعالية وسلوكية، ويمر الأفراد بثلاث عمليات ليواجهوا الأحداث التي تهددهم بطريقة معرفية وهي (البحث عن معنى الحدث، محاولة استعادة السيطرة على حياتهم، وتقوية تقدير الذات).

والمساندة الاجتماعية يمكن أن تلعب دوراً مهما في كل عملية من هذه العمليات ويظهر ذلك في الشكل التالي:-



شكل (00) يوضح وظائف المساندة الاجتماعية كما وردت في

(Schumaker & Brownell, 1984)

ومما سبق يتضح أن للمساندة الاجتماعية عدة أدوار هى :

1- المساندة الاجتماعية لها أهمية كبيرة بالنسبة للصحة النفسية للفرد بشكل مستقل عن مستوى الضغوط.
2- المساندة الاجتماعية لها أهمية كبيرة عندما يزداد مستوى الضغوط الواقعة على الفرد.
3- المساندة الاجتماعية لها أهمية كبيرة كمتغير وسيط للتخفيف من آثار الضغوط السلبية.

درجة الرضا عن المساندة الاجتماعية:

يوضح ساراسون وزملاؤه مفهومهم عن المساندة الاجتماعية في أنها يشتمل على عنصرين أساسيين:

1- إدراك الشخص أن هناك عددا كافيا من الآخرين المتاحين له والذين يمكنه قصدهم في وقت الحاجة.
2- درجة من الرضا مع هذه المساندة المتاحة.

ويختلف هذان الجانبان للمساندة الاجتماعية في علاقتهما ببعضهما، وهذا يتوقف على شخصية الفرد، فبعض الناس قد يفكرون في أنه لابد من عدد كبير من الأشخاص لتقديم العون، بينما لازال آخرون يرون أن شخصا واحدا ربما يكون كافيا لهذا الغرض، ونفس الشيء يمكن أن يقال بالنسبة للرضا عما يقدم من مساندات.

وذكرت باريرا (Barrera, 1981) أن الأشخاص الذين يرضون عن المساندة التي يتلقونها، فأنهم يستفادون من تلك الجهود العظيمة التي تقدم لهم، مقارنة مع أولئك الأشخاص الذين يستاءون من تلك المساندة الاجتماعية المقدمة لهم.

وأسفرت نتائج دراسة ستروك (Strokes, 1983) عن وجود علاقة بين حجم شبكة المساندة الاجتماعية، ودرجة الرضا عنها، فالحجم المتوسط من الشبكة الاجتماعية ارتبط ايجابياً بالرضا عنها، بينما الشبكات الاجتماعية الكبيرة والصغيرة، قد ارتبطت بعدم الإشباع حيث تقل الصداقات الحميمة في الشبكات الاجتماعية الكبيرة، وقد يجد الفرد صعوبة في تحقيق صداقات حميمة في الشبكات الصغيرة، أما بسبب الافتقار إلى المهارات الاجتماعية، أو القلق الاجتماعي.

وأوضحت إيمان محمد (2001) أن الرضا عن نوعية المساندة ومظاهرها لايرتبط بحجمها، أو بعدد أعضاء الشبكة الاجتماعية التي تقدمها، فقد يكون عدد الأشخاص الذين يقدمون المساندة قليلا، ولكنهم يقدمون أنواعا من المساندة تفوق في قيمتها ما يقدمه أفراد كثيرون.

النماذج المفسرة للمساندة الاجتماعية:

قدم كوهين وويلز (Cohen & Wills , 1985) دراسة استعرضا منها نتائج البحوث التي أجريت في مجال المساندة الاجتماعية، والتي تبحث الدور الذي تؤديه المساندة في المحافظة على استمتاع المرء بصحة بدنية ونفسية مناسبة.

وقد خلص الباحثان كنتيجة لدراستهما إلى أن هناك نموذجين لتفسير الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في سعادة الفرد Well Being وهما :

1- نموذج الأثر الرئيسي للمساندة الاجتماعية The main effect model

ويقوم هذا النموذج على مسلمة مفادها أن المساندة الاجتماعية ذات تأثير إيجابى على الصحة النفسية والبدنية للفرد، وذلك بغض النظر عما إذا كان يتعرض لأحداث حياتية مثيرة للمشقة أم لا.(شعبان جاب الله، 2006)

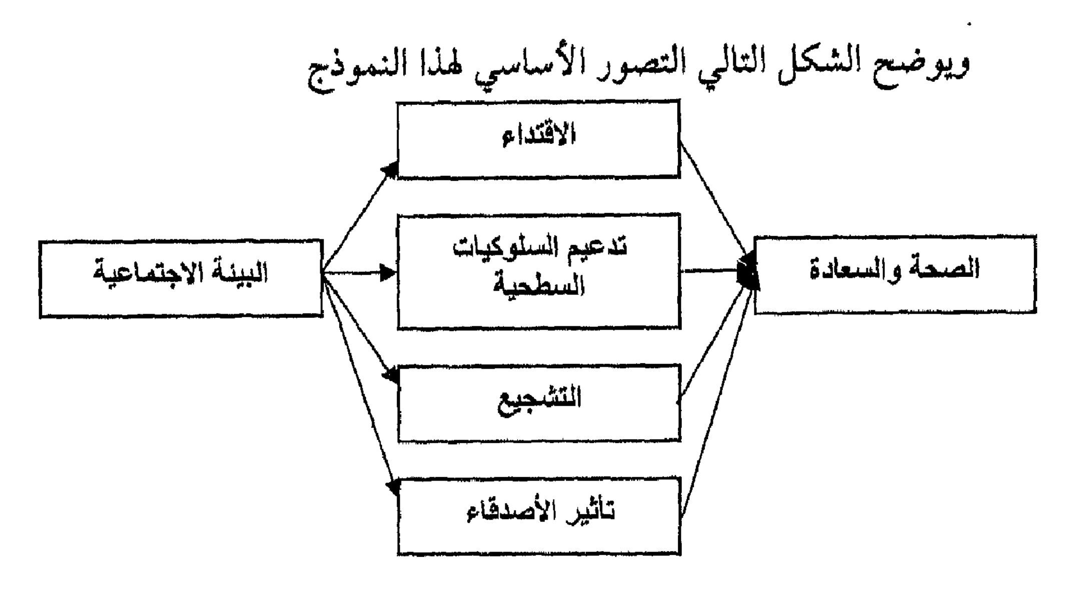
وقد اشتق هذا النموذج أدلته من واقع التحليلات الإحصائية التي أظهرت وجود أثر رئيس لمتغير المساندة وعدم وجود تفاعل بين الضغط والمساندة

(الضغط × المساندة) مما دعا البعض إلى أن يطلق عليه نموذج الأثر الرئيسي، والبعض يرى أن هناك أثر عام مفيد للمساندة الاجتماعية على الصحة البدنية والنفسية يمكن أن تحدث لأن الشبكات الاجتماعية الكبيرة، يمكن أن تزود الأشخاص بخبرات ايجابية منظمة، ومجموعة من الأدوار التي تتلقى مكافاة من المجتمع.

وهذا النوع من المساندة يمكن أن يرتبط مع السعادة، حيث أنها توفر حالة ايجابية من الوجدان وإحساساً بالاستقرار في مواقف الحياة والاعتراف بأهمية الذات، كذلك فإن تكامل الشبكات الاجتماعية، يمكن أن يساعد أيضاً في تجنب الخبرات السالبة مثلا المشكلات المالية والقانونية، والتي كان من الممكن – بدون وجود المساندة- أن تزيد من احتمال حدوث الاضطراب النفسي والبدني.

ويشير محمد محروس ومحمد السيد (1994: 37) أن هذا النموذج للمساندة الاجتماعية يصور من وجهة نظر سوسيولوجية (علم الاجتماع) على أنه تفاعل اجتماعي منظم أو الانغماس في الأدوار الاجتماعية، أما من ناحية علم النفس (المنظور السيكولوجي) فإنه ينظر للمساندة على أنها تفاعل اجتماعي واندماج اجتماعي ومكافأة العلاقات ومساندة الحالة.

ويوضح الشكل التالي التصور الأساسي لهذا النموذج



شكل (00) نموذج الآثار الرئيسية للمساندة
لـ كابلن وآخرون (Kaplan et al., 1993:142)

ويشير المخطط السابق إلى أن البيئة الاجتماعية ، تؤثر على نواتج الصحة من خلال مجموعة متنوعة ، من العمليات تشمل الاقتداء والتدعيم والتشجيع وتأثير الأقران.

2ـ نموذج الأثر الواقي (المخفف) من الضغط The buffering model

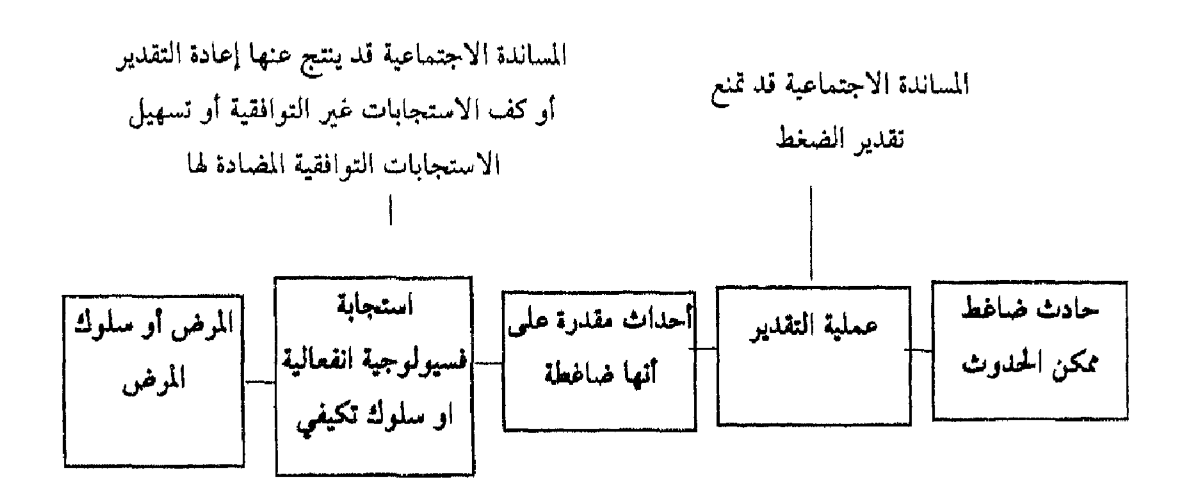
يفترض هذا النموذج أن المساندة ترتبط بالصحة فقط بشكل أساسي للأشخاص الذين يقعون تحت الضغط ، ويعرف هذا بنموذج التخفيف أو الحماية Buffering حيث ينظر إلى المساندة على أنها تعمل على حماية الأشخاص، الذين يتعرضون لضغوط، من احتمال التأثير الضار لهذه الضغوط.

ويرى لازاروس (1966) ولازاروس ولونير (Lazarus & Launier, 1978) أن الضغط Stress ينشأ عندما يقدر شخص ما، موقفاً يتعرض له على أنه مهدد أو مُلح، بينما لا تكون لديه الاستجابه المناسبة للتعامل Coping.

وفي رأي سيلز (Sells, 1970) أن هذه المواقف هي تلك التي يدرك فيها الشخص أنه من الضروري أن يستجيب للموقف، ولكن الاستجابة المناسبة لا تكون متاحة له بشكل مباشر.

وتشمل الآثار المباشرة الناتجة عن تقدير الفرد للموقف الضاغط الجوانب الوجدانية السلبية، وازدياد الاستجابة الفيزيولوجية، والتكيفات السلوكية، وعلى الرغم من أن حادثا ضاغطاً واحداً قد لا يفرض مطالب كثيرة في القدرة على التعامل مع الموقف لدى كثير من الأشخاص، فإنه عندما تتجمع مشكلات متعددة وتكون مستمرة ومجهدة لقدرة الفرد على حل المشكلة فإنه من الممكن أن تحدث اضطرابات خطيرة.

إن الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في هذه السلسلة يمكن تصويره كما هو في الشكل التالي:



شكل (00) العلاقة السببية بين الضغط والمرض ونقاط عمل المساندة الاجتماعية

وفي هذا الشكل فإن المساندة تقوم بدور في نقطتين مختلفتين في هذا التتابع السببي الذي يربط بين الضغط والمرض.

ففي النقطة الأولى: يمكن للمساندة أن تتدخل بين الحادث الضاغط (أو توقع هذا الحادث) وبين رد فعل الضغط، حيث تقوم بتخفيض أو منع استجابة تقدير الضغط، بمعنى أن إدراك الشخص أن الآخرين يمكنهم أن يقدموا له الموارد

والإمكانات اللازمة، قد تجعله يعيد تقدير إمكانية وجود ضرر نتيجة للموقف، أو تقوي لديه القدرة على التعامل مع المطالب التي يفرضها عليه الموقف، ومن ثم فإن الفرد لا يقدر الموقف على أنه شديد الضغط.

وفي النقطة الثانية: فإن المساندة المناسبة قد تتدخل بين خبرة الضغط وظهور حالة مرضية (باثولوجية) وذلك عن طريق تقليل أو استبعاد رد فعل الضغط أو بالتأثير المباشر على العمليات الفيزيولوجية، وقد تزيل المساندة الأثر المترتب علي تقدير الضغط عن طريق تقديم حل المشكلة، وذلك بالتخفيف أو التهوين من الأهمية التي يدركها الشخص لهذه المشكلة.(محمد محروس ومحمد السيد، 1994 : 38-39)

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الدراسة تبني نموذج الأثر الواقي (المخفف) من الضغط، حيث تسعى لدراسة مدة الانفصال عن الوالدين بالطلاق كحادث ضاغط، وذلك عينة من أبناء دعاوي الحضانة بمحكمة الأسرة، بهدف تحديد الدور الذي يمكن أن تقوم به المساندة الاجتماعية، في خفض الآثار السلبية الناتجة عنه، كما يتمثل في ضعف التحصيل الدراسي، والشعور بالوحدة النفسية، وفي زيادة المظاهر الإيجابية للصحة النفسية، كما تبدو في تقدير الطفل لذاته.

وظائف وأدوار المساندة الإجتماعية:

يشير علي عسكر (2003) إلى أن المساندة الإجتماعية تعمل في اتجاهين : فمن جانب تزيد من إستجابات الفرد في العمل لأنها تحقق حاجات مهمة تتمثل في الضمان و القبول و الأنتماء و المحبة، و من الجانب الآخر فإن المساندة الإجتماعية تعمل كمنطقة عازلة أو مخففة للضغوط و يتم ذلك من خلال التعاطف و تقديم المساعدة .

ومن بين وظائف المساندة الإجتماعية تنمية الإحساس بالتوافق الإجتماعي، والشعور بالتطابق مع معايير الجماعة، و تنمية قدرة الفرد علي مواجهة مطالب

الحياة، و تعزيز الإحساس بتقدير الذات وزيادة الشعور بالأنتماء للجماعة المحيطة به، و تعميق الإحساس بالأمن النفسي و الإجتماعي؛ هذا بالإضافة إلي دور تلك المصادر بالنسبة للفرد داخل نطاق عمله حيث تلعب دوراً هاماً في توافق العامل مع بيئة العمل، و تقلل نسبة الإصابة بالأمراض المهنية و إصابات العمل ، كما تساعد العامل علي التوافق المهني و الرضا عن العمل و بذلك فهي تحافظ علي الصحة النفسية و العقلية للعامل.

و يمكن تصنيف وظائف المساندة الإجتماعية إلي قسمين رئيسيين هما:

أولاً: وظائف المساندة في الحفاظ علي الصحة الجسمية و النفسية و العقلية:

و تشير هذه الوظائف إلي الحفاظ علي الوحدة الكلية للفرد مما يعزز و يدعم أحساس متلقي المساندة بالراحة و الأطمئنان و يبعث بداخله الشعور بالسعادة . و تنقسم هذه الوظائف إلي :-

(1)- **إشباع حاجات الإنتماء**: حيث تنمي المساندة الإجتماعية أنماط التفاعل الإجتماعي الإيجابي بين الأصدقاء، و تزيل الخلافات التي يمكن أن تقسع بينهم، و تحافظ علي مقومات الصداقة و المودة من التفكك و الأنهيار، و تنمي مشاعر المشاركة الفعالة مع الآخرين، و بالتالي يمكن أن تشبع حاجات الأنتماء مع البيئة المحيطة بالفرد، و تخفف من الآثار السلبية التي تحيط بالفرد نتيجة للعزلة و القلق والإكتئاب.(علي عبد السلام، 2005)

فيشير إبميرير (2003) Ebmeier إلي أن المساندة التي يتلقاها المعلم من مشرفيه تؤثر علي ألتزام المعلم بعمله كما ترفع مستوي الكفاءة الذاتية لديه .

وهذا ما أكده ريدينج (Reading ,2005) في دراسته " أثر الحرمان من المساندة الإجتماعية علي ظهور أعراض الإكتئاب بين الأمهاتِ وتأثيراتِها علي تلاميذَ ماقَبْلَ المدرسة " و التي أشارت نتائجها إلي أن غياب المساندة الإجتماعية

و الإقتصادية يؤدي إلي مستويات عالية من الضغوط مما ينعكس سلباً علي الصحة النفسية للأفراد فتظهر أعراض الإكتئاب .

(2)- **المحافظة علي الهوية الذاتية و تقويتها:** حيث تساعد الفرد على تأكيد ذاته، و تدفعه إلى الشعور بالهوية الذاتية في إطار دعم العلاقات الشخصية بالمحيطين به.

(3)- **تقوية مفهوم تقدير الذات:** مما ينمي إحساس الكفاءة الذاتية لديه و هنا يشير أحمد عبد الرحمن إبراهيم (2001) بأن المساندة الإجتماعية تقوم بمهمة حماية تقدير الفرد لذاته. وهذا ما أكده علي عسكر (2003) حين اشار إلي أن من أهم الفوائد النفسية و الإجتماعية للعمل الحصول علي تقدير الزملاء و الذي يساهم في تقدير الذات و الثقة بالنفس.

ثانياً: وظائف تخفيف الأثار النفسية السلبية لأحداث الحياة الضاغطة:

و يتم ذلك من خلال التنمية الواقعية لدي الفرد علي مواجهتها بأساليب إيجابية تمنع الآثار النفسية السلبية من التأثير علي صحته الجسمية و النفسية . و تنقسم هذه الوظائف إلى :

(1)- التقييم المعرفي Cogntive Approsial، و ينقسم إلي :

(أ) **التقييم الأولي:** و فيه يقوم الفرد بتفسير عوامل أحداث الحياة الضاغطة المحتملة له، و تتدخل المساندة الإجتماعية في تعميق هذا التفسير، و تحسين مهمته بصورة إيجابية لدي الفرد حتي يستطيع أن يواجهها بتفاعلات إيجابية.

(ب) **التقييم الثانوي:** و يشير إلي موارد المواجهة Coping المتاحة، و تقويم المساندة بتوسيع عدد الخيارات لموارد المواجهة، و توفير إستراتجيات مواجهة نموذجية إنفعالية وسلوكية فتوفر بذلك المعلومات الازمة لهذه المواجهة و أساليب حل المشكلات التي تعترضها.

(2) – **النموذج النوعي للمساندة**: حيث تمد المتلقي بالمصادر المطلوبة لمواجهة الحاجات النوعية التي تثيرها أحداث الحياة الضاغطة.

(3)– **التكيف المعرفي** Cognitive Adaptation: فعندما يواجه الفرد أي حدث ضاغط يمر بثلاث مراحل علي المستوي المعرفي هي:

(أ)- البحث عن هوية هذا الحدث الضاغط.

(ب)- محاولة مواجهة هذا الحدث الضاغط و السيطرة عليه.

(ج) – تقوية تقدير الذات للمحافظة علي التوازن النفسي و الإنفعالي لدي الفرد .

و تلعب المساندة الإجتماعية دوراً هاماً في كل مرحلة من هذه المراحل لتزويد الفرد بالمعلومات اللازمة عن الحدث و أساليب مواجهته و طرق السيطرة عليه و دعمه بالمحافظة علي تقوية تقدير الذات.

كما يشير محمد الشناوي ومحمد السيد (1994) إلي الميكانيزم الذي تعمل به هذه الوظائف للمساندة الإجتماعية في تخفيف الضغط بأن الفرد عندما يقع الفرد تحت موقف ضاغط تتغلب عليه مشاعر الإحساس بالعجز و عدم القدرة ، و كذلك التهديد لتقديره لذاته، و تحت هذه الظروف فإن مساندة التقدير المتمثلة في معلومات تتضمن أن هذا الشخص مقبول قد يمكنها أن توازن التهديدات لتقديرالذات التي غالباً ما تحدث كإستجابة لتقدير الضغط ، أما المساندة بالمعلومات فإنها تساعد الشخص علىإعادة تقدير مصدر الضغط علي أنه حميد أو تقترح عليه إستجابات تعامل مناسبة فإنها تضاد ما يدركه الشخص عن نقص الضبط، و علي العكس فإن المساندة الإجرائية المتمثلة في العون المالي ، والأمكانات المادية والخدمات اللازمة والصحبة الإجتماعية كقضاء بعض الوقت مع الآخرين في

وقت الفراغ أو الترويح يفترض أن تكون فعالة عندما تكون الموارد التي تقدمها وثيقة الصلة بالحاجة المعينة التي يولدها الحادث الضاغط.

وفي هذا الصدد يشير علي عبد السلام (2005) إلي أنه من المفيد أن يعاد صياغة مفهوم المساندة الإجتماعية علي أنها مساعدة علي المواجهة ، وهذا ما أكدا عليه ساروس و ساروس (Sarros& Sarros, 1992)) إذ يؤكدا أن المساندة الإجتماعية تمثل شكل من أشكال المواجهة، تمد الأفراد بروح معنوية وصحة أفضل. يذكر باندورا (Bandura , 1997) أن الإقناع الإجتماعي المقدم للمعلم من تشجيع ومدح وتقديرالإنجاز و الإصرار كل هذا الذي ينبع من المحيط الإجتماعي يعتبر كعامل مساعد علي العمل، بينما قلة التعليقات و عدم سرعة الإستجابة من الزملاء و الطلاب، و كذلك النقد و الإهمال يخلق بيئة غير مساعدة و معرقلة للأداء.

و قد تناول العديد من الباحثين دور المساندة الإجتماعية في حياة الأفراد من حيث تأثيرها علي الصحة العامة للأفراد إلي جانب تركيز العديد من الباحثين علي دور المساندة الإجتماعية في موقع العمل من جوانب عديدة كالتخفيف من حدة الضغوط المهنية و الرضا الوظيفي و أخيراً دور المساندة الإجتماعية في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي ، و يمكن عرض ذلك على النحو التالى:

1ـعلاقة المساندة الإجتماعية بالصحة العامة للفرد:

حبث يؤكد جرينجلاس (Greenglass , 2001) في دراسته "المواجهة النشطة لضغوط المعلم والاحتراق النفسي له" أن العلاقات الإجتماعية الجيدة تؤدي إلي حالات إنفعالية إيجابية.

كما أشار بوماكي وأناجنوستوبولو (Pomaki & Anagnostopoulou , 2003) في دراستهما "نموذج المساندة الإجتماعية، و التنبوء بصحة المعلمين اليونانيين، إلىأن للمساندة الإجتماعية تأثيرات معتدلة بخصوص إستراتيجيات المواجهه كما

أن ضعف مستوي المساندة الإجتماعية التي يتلقاها المعلم يرتبط بالشكاوي الجسدية.

كما أوضح سارس و سارس(Sarros & Sarros, 1992) في دراستهما " المساندة الإجتماعية و الاحتراق النفسي للمعلم" أن الأفراد الذين يتلقون درجة عالية من المساندة الإجتماعية يتمتعون بالصحة النفسية و البدنية لذا فهم أقل عرضة للضغوط و الاحتراق النفسي.

كما أشار تيوتيمان و بونش (Tuettemann &Punch , 1992) في دراستهما التي كان الهدف منها "دراسة الضيقة النفسية بين معلمي المرحة الثانوية" إلي أن المعلمين الذين يتلقون المساندة والمدح من زملائهم يتعرضون لمستويات منخفضة جداً من الضيقة النفسية.

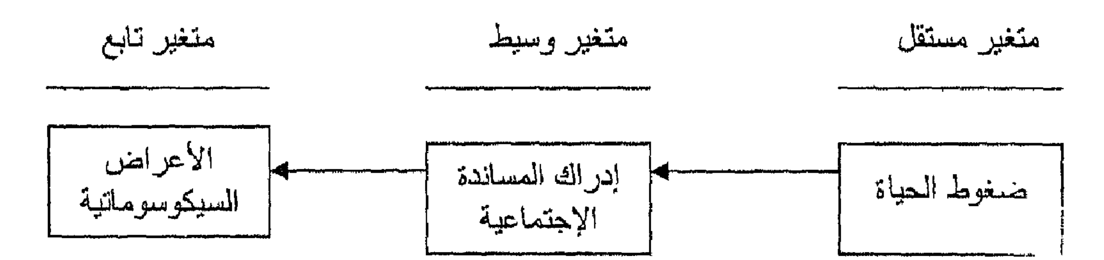
كما يؤكد حسين فايد (2005) في دراسته التي هدفت لتحديد ما إذا كان كلاً من ضغوط الحياة و إدراك المساندة الإجتماعية يعملا كعوامل تسهم في نشأة الأعراض السيكوسوماتية ، والتعرف علي التأثير الإيجابي لإدراك المساندة الإجتماعية في خفض الأعراض السيكوسوماتية"، ولقد طبق أدوات الدراسة التي تمثلت في إستبيان أحداث الحياة الضاغطة، و إستبيان المساندة الإجتماعية ، وقائمة كورنل للأعراض السيكوسوماتية علي عينة غير إكلينيكية قوامها 416 رجل بمتوسط عمر 42.37 سنة، وقد أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:-

- توجد علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائياً بين ضغوط الحياة و الأعراض السيكوسوماتية .

- توجد علاقة إرتباط سالبة دالة إحصائياً بين ضغوط الحياة وإدراك المساندة الإجتماعية .

- كلاً من المساندة الإجتماعية و ضغوط الحياة كانت منبأت جيدة بالأعراض السيكوسوماتية .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين منخفضي و مرتفعي الأعراض السيكوسوماتية من ذوي الضغوط المرتفعة في المساندة الإجتماعية لصالح منخفضي الأعراض السيكوسوماتية من ذوي الضغوط المرتفعة. أي أن المساندة الإجتماعية تعمل كحاجز ضد التأثير السلبي لضغوط الحياة علي الصحة الجسمية والنفسية.

و لقد عبر الباحث عن نتائج الدراسة بالشكل التالي :



شكل (00) دور المساندة الإجتماعية كمتغير وسيط بين ضغوط الحياة و الأعراض السيكوسوماتية

2.دور المساندة الإجتماعية داخل مواقع العمل:

يؤكد أوسكا و آخرون (Osca , et,al ,2005) في دراستهم "التأثيرات الوقائية للمساندة الإجتماعية داخل مواقع العمل علي كفاءة المجموعة: دراسة طولية" أن مساندة الزميل لها تأثير أكبر علي نوعية الأداء و الإنتاج؛ بينما الحوافز و المدح و الجوائز فلها تأثير أكبر علي كمية الإنتاج.

ومن هنا تبرز ضرورة إن المعلم خاصة في السنة الأولي من العمل بالتدريس يحتاج إلى مرافقة زميل ذو خبرة، يقدم له المساندة و يعطية الفرصة لتطوير مهارته التدريسية، وأحتراف المهنة، و ثقل الأداء.

و للمساندة الإجتماعية في موقع العمل عدة أدوار تتمثل في:-

(أ)ـ تخفيف الضغوط المهنية:

حيث أن للمشرف في العمل دور هام في تخفيف حمل العمل الزائد و صراع الدور وغموض الدور لدي المعلمين الذين يشرف عليهم، و ذلك بأن يتحري إظهار العدالة المحسوسة والملموسة بينهم، إلى جانب ما يقدمه لهم من حوافز. والسماح للمعلمين بالمشاركة في عملية إتخاذ القرارات داخل المدرسة مما يمنحهم الثقة بالنفس بدلاً من إحساسهم بأنهم مجرد توابع لرؤسائهم الذين يجبرونهم علي تنفيذ المسؤليات المنوطة بهم. فالمعلمين الذين يدركون مساندة إجتماعية مرتفعة من رؤسائهم يذكرون مستوي منخفض من الضغوط، هذا بالإضافة إلي أن المساندة الإدارية وإدراك المدير لطبيعة عمل المعلمين تُسهل عمل المعلمين، مما ينعكس علي سلوك المعلم فيصبح أكثر مساندة و مؤازرة لتلاميذه حيث تشير الدلائل بأن أحتفاظ المعلم بدرجة عالية من التحصيل والإنجاز لطلابه يستند علي قدرته علي إقامة علاقات إيجابية معهم.

فيؤكد كومينس (Cummins , 1990) في دراسته "ضغوط العمل و التأثيرات الوقائية لمساندة المشرف"، و التي كان الهدف منها فحص نموذج وقائي للمساندة الإجتماعية فيما يتعلق بالتأثير المعتدل لمساندة المشرف علي العلاقة بين ضغوط العمل و الأستياء الوظيفي. و للتي قد تم جمع بياناتها من 96 موظف، و قد أكدت النتائج أن مساندة المشرف تعمل كحاجز ضد الضغوط.

كما أكد لاندسبيرج (Landsbergis , et.al , 1992) في دراسته "الضغوط المهنية والمساندة الإجتماعية للعمال" و التي تم جمع بياناتها من 497 معلم بعمر يتراوح بين (30-60 عاماً) في مواقع عمل مختلفة، و قد عرضت النتائج أن الوظائف التي عاني أفرادها من درجة عالية من الضغوط أدي ذلك بهم إلي درجة

عالية من الأستياء الوظيفي، و إنخفاض مستوي إدراكهم للمساندة الإجتماعية التي يتلقونها من الآخرين.

كما أضاف تيري و آخرون (Terry,et.al , 1993) في دراستهم التي هدفت إلي دراسة" تأثيرات التشدد في العمل علي الحالة النفسية و الرضا الوظيفي و الضغط . والدور الوقائي للمساندة الإجتماعية " ، والتي تم فيها جمع بياناتها من 153 موظف بعمر يتراوح مابين (20 –63) سنة، يعملون بمنظمات القطاع العام. وجاءت النتائج تشير إلي :

- المستويات المرتفعة من ضغوط العمل لها تأثير سلبي علي كلاً من الرضا الوظيفي و الحالة النفسية للعاملين .
- غموض الدور و صراع الدور كانا منبأين هامين بالرضا الوظيفي .
- مساندة مشرف العمل لها تاثير وقائي من التأثيرات السلبية لضغوط العمل من صراع الدور و غموض الدور و حمل العمل الزائد.

إلا أن عزت عبد الحميد (1996) يشير في دراسته "المساندة الإجتماعية و ضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل" و التي تم جمع بياناتها من 187 معلم بالمرحلة الإبتدائية (97 معلم، و 90 معلمة)، الذين إستجابوا لمقاييس المساندة الإجتماعية – إستبيان ضغوط العمل – إستيبان رضا المعلم عن عمله، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً بأستخدام تحليل التغاير و تحليل التباين و أختبار مان ويتني، و أختبار (ت) (T test). وقد أكدت النتائج أن المساندة الإجتماعية لا تخفف تأثير ضغط العمل الكلي علي الرضا عن العمل لدي المعلمين، بإستثناء المساندة المالية و مساندة الأسرة و الأقارب، كما عرضت النتائج أن المساندة الإجتماعية تخفف التأثير السلبي لضغط العمل علي الرضا الوظيفي.

كما أوضح ليندروف (Lindorff , 2000) في دراسته التي كانت تهدف إلـي دراسة العلاقة بين إدراك الضغوط و تلقـي المـساندة الإجتماعيـة لـدي المـديرين . وتقييم تأثير نوع جنس المـدير علـي إدراك فاعليـة المـساندة الإجتماعيـة و الـتي تم فيهاجمع البيانات من342 مدير و 108 مديرة.الذين طبق عليهم مقاييس الدراسـة التي تمثلت في مقياس الضغوط لجولدينبرج، 9و مقيـاس المـساندة الإجتماعيةالـذي أعده دونكيل وسشيتير وقد تم تحليل البيانات إحـصائياً بإسـتخدام تحليـل الإنحـدار و قد أوضحت النتائج أن إدراك تلقي المساندة الإجتماعية يرتبط إرتبـاط سـلبي ذو دلالة إحصائية بمعاناة المدير من الضغوط، والمـساندة الوجدانيـة تـرتبط بالـضغوط المتزايدة للرجال، في حين أن تلقي المساندة الماديـة و المعلوماتيـة لم تـرتبط بـضغوط المدير لكلٍ مـن الجنـسين. كمـا أن المـديرين الرجـال أكثـر إدراكـاً لتلقـي المـساندة الوجدانيةالمخففة لوقع الصدمة.

كما أكد عوني عبـد الحلـيم (2001) في دراسـته الـتي هـدفت إلـي دراسـة النموذج البنائي للإنهاك النفسي و مظاهره لدي معلمي المرحلة الثانوية العامة علي وجود تـأثير سـالب للمـساندة الإجتماعيـة الداخليـة المتمثلـة في مـساندة الـزملاء و رؤساء العمل على صراع الدور و غموضه لدي معلمي المرحلة الثانوية .

كما أشار ديك و ونجير (Dick & Wagner,2001) في دراسـتهما الـتي كـان الهدف منها دراسة رد فعل الـضغوط، و علاقتـه بالمـساندة الإجتماعيـة و الكفـاءة الذاتية لدي المعلمين. والتي تم جمع بياناتها مـن 210 معلـم بألمانيـا (110 معلمـة، و 91 معلم)، الذين إستجابوا لأدوات الدراسة الـتي تمثلـت في مقيـاس الاحـتراق النفسي النسخة الألمانية، و مقياس المساندة الإجتماعيـة و مقيـاس الكفـاءة الذاتيـة وكان من بين نتائجها أن :-

- المساندة الإجتماعية تخفف من حمل العمل الزائد.

- المساندة الإجتماعية والكفاءة الذاتية يمثلا متغيرات وسيطة بين الضغوط وردود أفعالها.
- ظهرت مساندة رئيس العمل كعامل مخفف لضغوط العمل، فالمعلمون الذين يستشعرون مساندة رؤسائهم في العمل يكون لديهم قدرة على مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط.
- التفاعلات بين الزملاء تُحسن المساندة الإجتماعية.

كما أضاف دافيد (David , 2002) في دراسته التي كان الهدف منها دراسة تأثير الضغوط، والكفاءة الذاتية، و المساندة الاجتماعية علي الضيقة النفسية "أن المساندة الإجتماعية يمكن أن تلطف تأثيرات الضغوط المهنية علي الضيقة النفسية إلي حد ما ، و ذلك لأن المساندة الإجتماعية تتوسط العلاقة بين الضغوط المهنية و الضيقة النفسية. أي أن المساندة الإجتماعية يمكن أن تعمل كحاجز يسكن تأثيرات الضغوط علي الضيقة النفسية، و ذلك يتمثل في مساندة الأصدقاء و الزملاء من خلال حلقات النقاش الجماعية، و شبكات المساندة الإجتماعية مما يعمل كذلك علي رفع مستوي الكفاءة الذاتية من خلال التدريب .

إلا أن نيسلي و آخرون (Nissly,et.al , 2004) أشارت في دراستها "العلاقة بين المساندة الإجتماعية و الضغوط ونية ترك العمل" والتي تمت علي 418 من معلمي الأطفال، و كان من أبرز نتائجها أن من يعانون من درجة عالية من الضغوط يعربون عن نية تركهم للعمل؛ بينما الذين يتسمون بتلقي درجة عالية من المساندة الإجتماعية أقل تعبيراً عن تلك الرغبة في ترك العمل، كما أن المساندة الإجتماعية لم تمثل حاجزاً ضد تأثيرات الضغوط المهنية العالية؛ لكن لها بعض التأثيرات الوقائية علي صراع الدور .

(ب)ـ التخفيف من الاحتراق النفسي:

إن غياب المساندة الإجتماعية المقدمة للمعلمين ترتبط بالاحتراق النفسي، كما أن قلة المساندة المقدمة من المشرفين في العمل ذات أهمية أكبر من المساندة المقدمة من الزملاء.

وقد أوضح بريزي و آخرون (Brissie et.al, 1988) في دراستهم ، والتي تمت علي 1.213 معلم من ستة مدارس إستجاب منهم 69٪ ، و بتحليل البيانات بإستخدام معاملات الأرتباط وتحليل الإنحدار المتعدد . أن هناك علاقة إرتباط عكسية بين المساندة الإجتماعية المقدمة للمعلم من الأسرة ، والأصدقاء، و آباء الطلاب و بين الاحتراق النفسي للمعلم .

كما أكد فاربر (Farber , 1991)في دراسته "الاحتراق النفسي للمعلم و إعادة هيكلة المدارس الأوربية "أن المدرسة عندما تساعد المعلمين علي أداء مهامهم بالتعليم فهي بذلك تشارك في خفض الاحتراق النفسي للمعلم، و أن المعلم قد يواجه إحتراقاً نفسياً إذا ما حصل علي أجر إضافي ، و سمعة جيدة ؛ و لكن مصحوبة بمصادر غير كافية من الدعم الإداري. كما أشار إلى أن الفريق المرن يقلل إمكانية إحتراق المعلم بالاتصال و المساندة.

كما أشار مو (MO , 1991) في دراسته التي كان الهدف منها "دراسة علاقة الضغوط والشخصية و المساندة الإجتماعية بالاحتراق النفسي" والتي تمت علي414 معلمة بالمدارس الثانوية ، جاءت نسبة الإستجابة 71.4٪ ، و تمثلت في 399 معلمة الاتي إستجبن للأدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش و جاكسون، و إستفتاء الضغوط المتعلقة بالعمل إعداد كرياكو و سوتكليف، و إستفتاء الدور لريزو وآخرون، و مقياس الشبكة الإجتماعية ثم بتحليل البيانات إحصائياً بإستخدام تحليل الإنحدار أسفرت النتائج عن :-

- أن المعلمة التي تتمتع بنمط شخصية من النوع (أ) التي تتسم بالنشاط والمثابرة و التقييم الإيجابي للذات لديها القدرة علي مواجهة صراع الدور وغموض الدور، كما أنها أقل عرضة للاحتراق النفسي.

- أن للمساندة الإجتماعية تأثير رئيسي علي كلٍ من الضغوط و الاحتراق النفسي، فالبيئة التي تتسم بالمساندة الإجتماعية تجعل ذوات الخبرة أجدر علي مواجهة الاحتراق النفسي لما أكتسبنه من خلال سنوات عملهمن بالتعليم لبعض مهارات حل المشكلات مما يمثل حاجزاً ضد تعرضهن للاحتراق النفسي.؛ فالمساندة الإجتماعية لها تأثير وقائي من خطر الاحتراق النفسي.

- أن المعلمة التي تعاني الوحدة، و سنوات خبرة أقل بالتعليم تظهر درجة عالية من الاحتراق النفسي.

- أن كل من نمط الشخصية و مساندة الزملاء منبأت هامة بالإنجاز الشخصي.

وعلي العكس مما أبرزته العديد من الدراسات التي أكدت القيمة الإيجابية للمساندة الإجتماعية وأن الدور البارز للمساندة الإجتماعية هو الدور الوقائي، و التخفيف من حدة المؤثرات النفسية السلبية كالضغوط و الاحتراق النفسي، إلا أن نتائج دراسة ساروس و ساروس Sarros & Sarros, 1992) التي هدفا منها إلي "دراسة علاقة مصادر و أنواع المساندة الإجتماعية بالاحتراق النفسي للمعلم". و التي أجريت علي 491 معلم للمرحلة الثانوية باستراليا ، اللذين طبق عليهم أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش و مقياس المساندة الإجتماعية، حيث أثبتت النتائج أن هناك بعض أنواع المساندة الإجتماعية تساهم في حدوث الاحتراق، وتؤثر في نفس الإتجاه علي أبعاد الاحتراق النفسي. فعند غياب التدريب الموجه المحترف فإن فرص التفاعل بين المعلمين كالمساندة الإنفعالية المتمثلة في الإستماع و القلق تُثير مشاعر الاحتراق النفسي بدلاً من أن تعمل علي

تخفيفها، و يفسر الباحثان ذلك بأن تزويد المعلمين لبعضهم بالنصيحة و المعلومات و إستماعهم لبعضهم البعض، وإظهار القلق عليهم و الثقة في تعبيراتهم عن مشاعرهم ، وكذلك إبداء التعليقات من نظرائهم حول مشاعرهم وإنجازهم الشخصي يزيد فرصة المعلمين من الإنغماس في خبراتهم السلبية، مما ينمي الاحتراق النفسي لديهم. إلا أن النتائج أثبتت أن المساندة الإجتماعية ذات علاقة إرتباط موجبة بالأحساس بالإنجاز الشخصي.

في حين أثبت مانلوف (Manlove , 1994) في دراسته التي هدفت إلي "دراسة الضغوط المهنية و المساندة الإجتماعية و علاقتهما بالاحتراق النفسي" الدور الوقائي للمساندة الإجتماعية من خطر حدوث الاحتراق النفسي و ذلك من خلال بيانات تم جمعه من 188 من العاملين برعاية الطفولة في مركز رعاية الطفولة في مناطق ريفية ببنسلفانيا، وقد تم تحليل بيانات أفراد العينة إحصائياً بإستخدام تحليل الإنحدار المتعدد. و جاءت النتائج تؤكد أن المساندة الإجتماعية تعمل كحاجز لتأثيرات صراع الدور وغموض الدور علي المظاهر الثلاث للاحتراق النفسي المتمثلة في (الإستنزاف الإنفعالي، و تبلد الشعور الشخصي، ونقص الشعور بالإنجاز) .

كما أتفق معه كلا من شيوك و ونج (Cheuk & Wong , 1995) من خلال ما أكدته دراستهما "الضغوط و المساندة الإجتماعية و إحتراق المعلم"، و كان الهدف منها دراسة مدي تأثير المساندة الإجتماعية كحاجز يمثل تأثيرات مضادة للضغوط علي الاحتراق. وقد تم جمع بيانات الدراسة من 80 معلم بإستخدام مقياس ضغوط المعلمين إعداد ويلسون و مقياس الاحتراق النفسي إعداد روزين وميكلير، و مقياس المساندة الإجتماعية، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً بإستخدام تحليل التباين، وقد أكدت نتائجها أن المساندة الإجتماعية التي يتلقاها المعلم من مصادر: الزملاء المعلمين – المشرفين – أفراد العائلة، يمكن أن تمثل حاجزاً هاماً لما لها من

تأثيرات مضادة لحدوث الاحتراق النفسي، وان المساندة الإجتماعية منبأ هام بالاحتراق النفسي.

كما أكدت إليزابيث (Elizabeth, 1995) في دراستها "كفاءة المعلم وإحتراقه النفسي بمرور الوقت"، والتي تم جمع بياناتها بتطبيق مقاييس الاحتراق النفسي إعداد ماسلاش و جاكسون – و مقياس مساندة المدير وتمثلت عينة الدراسة في 330 معلم في السنة الأولي أما بعد مرور سنة فكان عدد المستجيبين 264 معلم، و بتحليل البيانات إحصائياً بإستخدام معاملات الإنحدار و تحليل التباين، جاءت النتائج تؤكد أن مساندة المدير ترتبط عكسياً بتبلد الشعور الشخصي و الإستنزاف الإنفعالي، بينما ترتبط إيجابياً بالإنجاز الشخصي.

و كذلك أكد بيدرو (1997 , Pedro) في دراسته " دراسة المصادر و الأعراض المختلفة للاحتراق النفسي " و قد تمثلت عينة الدراسة في 95 من الموظفين العاملين بمراكز خدمة Mentaly disabled ، وأكدت نتائج تحليل الإنحدار أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين مساندة المشرف والإستنزاف الإنفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، بينما لم تكن هناك علاقة بين المساندة الإجتماعية و تبلد الشعور الشخصي. في حين أن مساندة زملاء العمل منبأة فقط بالإستنزاف الإنفعالي .

كما أشار جميلاش و جاتيس (Gmelch & Gates1998) في دراستهما التي كان الهدف منها دراسة الخصائص التنظيمية و السمات الشخصية الأكثر إسهاماً في حدوث الاحتراق النفسي لمدير المدرسة، هذا إلي جانب تقييم دور كلاً من العلاقات الإجتماعية و المساندة الإجتماعية علي كلاً من الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي، و الأداء في العمل.و لقد تم جمع بيانات الدراسة من 740 مدير مدرسة إستجاب منهم فقط 74٪ لمقاييس الدراسة التي تمثلت في مقياس ماسلاش و جاكسن للاحتراق النفسي ، و مقياس ضغوط المدير إعداد سوينت و جميلش

و إستبيان الدور الإداري إعداد ريزو وآخرون، وجاءت النتائج تشير إلي أن الأداء الإداري الناجح إرتبط بالرضا الوظيفي و الشخصية المتسمة بالتحدي و ليس بالشخصية المتسمة بالمنافسة. كما أن المساندة الإجتماعية تؤثر علي كلاً من الرضا الوظيفي ، و تقييم الأداء، كما كشفت التحليلات البعدية أن :-

-مساندة المشرف ترتبط أكثر بدرجة الرضا الوظيفي .

- مساندة العائلة إرتبطت أكثر بفهم المدير لأدائه الوظيفي.

- هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين المساندة الإجتماعية من العائلة، و الأصدقاء و المشرفين والزملاء بأبعاد الاحتراق النفسي للمدير.

-المساندة الإجتماعية كانت منبأ هام بصراع الدور و غموض الدور ،و بالضغوط بوجه عام خاصة مساندة المشرف .

- بينما لم تؤكد نتائج هذه الدراسة علاقة بين المساندة الإجتماعية و الاحتراق النفسي لمدير المدرسة.

كما أشارتا نجاة زكي موسي، و مديحة عثمان عبد الفضيل (1998) في دراستهما "أساليب مواجهة المشكلات في علاقتها بكلٍ من الضغوط النفسية و الاحتراق النفسي لدي عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة المنيا." أنه توجد علاقة إرتباط موجبة بين الاحتراق النفسي و إنخفاض المساندة التي يتلقاها المعلم من الإدارة.

كما أكد جراو و آخرون (Grau,et.al,2001) من خلال دراستهم التي كان الهدف منها "دراسة أثر الكفاءة الذاتية للمدير علي الضغوط المهنية للموظفين" و التي إستندت على إستجابات 140 موظف يستخدمون التقنيات الحديثة في وظائفهم، و الذين إستجابوا لمقاييس عوامل الضغط، و صراع الدور إعداد ريزو، وإستفتاء مناخ المساندة الإجتماعية إعداد فوكس، و مقياس جاكسن للسيطرة

الذاتية علي الوقت، و مقياس الاحتراق النفسي و مقياس الكفاءة الذاتية النسخة الألمانية، و مقياس الرضا الوظيفي إعداد ميلي و بير، ثم تم تحليل البيانات إحصائيا بإستخدام تحليل التباين وتحليل الإنحدار، و قد أكدت النتائج أن المساندة الإجتماعية منبأ هام بصراع الدور الذي يؤدي تباعاً للضغوط.

كما أكد عوني عبد الحليم (2001) في دراسته "النموذج البنائي للإنهاك النفسي ومظاهره لدي معلمي المرحلة الثانوية العامة" حيث تمثلت عينة الدراسة في 200 معلم و معلمة (120 معلم ، و 80 معلمة)من معلمي المدارس الثانوية العامة الذين إستجابوا لمقاييس الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي إعداد ماسلاش، و مقياس بيئة العمل المدرسي للمعلمين إعداد عوني عبد الحليم عطية، و مقياس المساندة الإجتماعية للمعلمين إعداد عزت عبد الحميد، وتم تحليل البيانات إحصائياً بإستخدام معاملات الإنحدار و تحليل المسار، و جاءت النتائج تؤكد علي وجود تأثير سالب دال إحصائياً لمساندة الزملاء، و مساندة الأصدقاء علي كلٍ من الإستنزاف الإنفعالي ، و تبلد الشعور الشخصي، و وجود تأثير موجب دال إحصائياً لمساندة الزملاء و الأسرة و الأقارب علي الشعور بالإنجاز الشخصي.

و كذلك أثبت باروش و آخرون (Baruch , et . al , 2002) من خلال دراستهم "مصادر المساندة الإجتماعية و الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي و معدل الإنتاج"، والتي تم جمع بياناتها من 211 موظف (92 رجل و 119 إمرأة)، و التي كان من بين نتائجها أن المساندة الإجتماعية إرتبطت سلبياً بالاحتراق النفسي، و إيجابياً بالرضا الوظيفي و معدلات الإنتاج .

كما أشار بيزنتي و آخرون (Pisanti ,et. al , 2003) في دراستهم التي تمثل تحقيق إستكشافي عبر الثقافات، والتي قد تضمنت بيانات تم جمعه من 11 دولة أوروبية، تمثلت في 1822 معلم ثانوي، و كان الهدف من الدراسة "دراسة الفروق

بين معلمي المدرسة الثانوية في ضوء الإختلافات الثقافية في الإستنزاف الإنفعالي – تبلد الشعور الشخصي – الإنجاز الشخصي -المساندة الإجتماعية –سيطرة العمل – الإشراف الوظيفي – الشكاوي الصحية"، و كان من أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباط سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الإجتماعية و كلاً من الإستنزاف الإنفعالي و تبلد الشعور الشخصي .

كما أكد ويلك و موينيهان (Wilk & Moynihan, 2005) في دراستهما التي كان الهدف منها هو "دراسة أثر مساندة مشرفي العمل علي إنفعالات العمال داخل نطاق العمل" و التي ركزا فيها علي الإستنزاف الإنفعالي كمثال لهذه الإنفعالات، حيث تم إجراء هذه الدراسة علي 940 عامل، وأثبتت النتائج أن الإستنزاف الإنفعالي للعامل لا يرتبط بمساندة المشرف فحسب بل أن هناك عوامل أخري تؤثر فيه منها الإقتناع والتفاعل بين العامل و مشرفيه، و الكفاءة الذاتية للعامل نفسه .

و ذلك علي عكس ما أكده محمد و حمدي (Muhammad& Hamdy , 2005) من خلال إختبارهما لنموذج الاحتراق النفسي و مساندة المشرف، حيث تم إختبار ذلك النموذج داخل إطار الثقافة العربية من خلال البيانات التي تم جمعه من 308 موظف عربي في منظمات العمل بالكويت وبإستجاباتهم علي أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش و جاكسن– مقياس الإلتزام التنظيمي لبورتر – مقياس الرضا الوظيفي – مقياس مور لنية ترك العمل – مقياس مساندة المشرف لكوزيك، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً بأستخدام الإحصاء الوصفي، و تحليلات الإرتباط والإنحدار و جاءت نتائج الدراسة تؤكد الدور الوقائي للمساندة الإجتماعية التي يقدمها المشرف لموظفيه والذي يقيهم من خطر التعرض للاحتراق النفسي .

(ج)ـ علاقة المساندة الإجتماعية بالرضا الوظيفي:

إن المستوي المنخفض من المساندة الإجتماعية يرتبط بإنخفاض الرضا الوظيفي. فأشار شونفيلد (Schonfeld , 2001) في دراسته "الضغوط التي تعاني منها المعلمات خلال السنة الأولي من العمل بالتدريس" والتي تم جمع بياناتها من 184 معلمة معينة حديثاً، و كشفت نتائج الدراسة عن أن المساندة التي تتلقاها المعلمات من خارج موقع العمل تنبأ بمستويات عالية من الدافع للعمل بالتعليم.

كما أكد أوسكا و آخرون (Osca , et,al ,2005) في دراستهم أن مساندة الزملاء لها تأثير أكبر علي نوعية الإنتاج .

الفصل الثالث
المهارات الاجتماعية



الفصل الثالث

المهارات الاجتماعية

مقدمة:

إن الإنسان دائماً في حاجة إلي أن يتعايش مع الأفراد الآخرين في المجتمع، وأن ينال محبتهم، وتقديرهم لإثبات ذاته بينهم؛ فالعلاقات الاجتماعية هي ارتباطات بين الأشخاص بعضهم البعض في صورة أنظمة اجتماعية تتمثل في أشكال متنوعة من التفاعلات بين الأفراد، بحيث يؤثر كل منهم في الآخر ويتأثر به، مما يؤدي إلي حدوث التعلم الذي يضمن تغيرات في سلوك الأفراد؛ أي كل ما يصدر عن الفرد من سلوك عند مواجهته للشخص الآخر، وما يتيح لكل منهما حصيلة نتيجة لوجودهما معاً، وما يقوم بينهما من علاقات وتفاعلات مشتركة.

وتحتل المهارات الاجتماعية مكاناً بارزاً في حياة الفرد منذ طفولته، وحتي نهاية عمره، لما لها من أهمية في عملية التفاعل الاجتماعي الذي يعتمد علي مهارات الفرد اللفظية وغير الفظية في التواصل مع الآخرين، ولها أثر فعال في عملية التوافق خاصة التوافق الاجتماعي الذي يساعد الفرد علي تقدير وتحقيق ذاته من ناحية، ومن ناحية أخري تجعل الفرد يستشعر الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يقوم بها ، وتزيد من ثقته في نفسه في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة بلا خجل، أو تردد، أو خوف، أو شك في الآخر، أو من الآخر.

وتعد المهارات الاجتماعية إحدي عوامل الصحة النفسية الهامة للفرد لما لها من دور بارز في عملية التوافق الاجتماعي، كما أنها ترتبط مع العديد من أبعاد الصحة النفسية كالتوافق، والثقة بالنفس، وتقدير الذات.

ويشير عبد اللطيف خليفة (1997 : 18-19) إلى أن المهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به؛ فالمهارات الاجتاعية ترتبط بالنواحي العقلية للفرد،

حيث القصور في التفاعل الاجتماعي يختلف باختلاف مستوي الذكاء العام؛ فمع انخفاض الذكاء تتزايد عزلة الفرد، كما تتزايد صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتنخفض القدرة علي التخاطب والتواصل مع الآخرين؛ إن المهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، حيث تأكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدي التلاميذ.

وتلعب المهارات الاجتماعية دوراً فعالاً ومؤثراً في الكثير من جوانب حياة الفرد النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، ومن ثم فإن أية اضطرابات في المهارات الاجتماعية قد يصاحبها اضطرابات في جوانب متعددة من حياة الفرد، وعلي الرغم من أن العالم اليوم أصبح قرية صغيرة إلا أن الفرد قد يفشل في الكثير من مواقف التفاعل والاتصال الاجتماعي، وهذا بدوره يؤدي إلي ارتفاع درجة القلق لدي الفرد، وهذا يسبب له الاكتئاب، بل قد يدفع الفرد إلى العزلة والوحدة والإحساس بالرفض الاجتماعي، مما يجعل الفرد أكثر ميلاً للعدوانية تجاه المجتمع، وبالتالي لا يشعر بتقدير المجتمع له، ولا يرضي عما يفعله أو يقوم به من واجبات شخصية واجتماعية. (السيد محمد ، 2006 : 5)

مفهوم المهارات الاجتماعية:

لقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم المهارات الاجتماعية فيُعرّفها فؤاد البهي (1981: 9) بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين، أو أنها عملية تفاعل فرد مع آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو، وليصحح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق بذلك هذه المواءمة.

كما يعرفها والكر، وآخرين (Walker et al., 1992) بأنها الاستجابات الاجتماعية والمهارات التي تتيح للفرد أن يبدأ ويحافظ على علاقات إيجابية مع

الآخرين، وتساهم في تقبل الرفاق، وفي توافـق مدرسـي نـاجح ، وتتيح للفـرد ان يساير البيئة الاجتماعية بفاعلية وتوافق .

ويعرِّف ريجيو (Riggio, 1990) المهارات الاجتماعية بأنهـا : " قـدره الفـرد علي التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية بإجادة لغـة الكـلام إلـي جانـب مهارتـه في ضـبط وتنظـيم تعبيراتـه غـير اللفظيـة كقدرتـه علـي ضـبط الانفعـال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ، ووعيه بالقواعـد المستترة وراء التفاعـل وقدرته علي لعب الدور واستحضار الذات اجتماعياً.

ويذكر عبد اللطيف خليفة (1997: 19) أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد علي التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية في سياق العلاقة بـين الأشـخاص، وتشمل الاستجابات المناسبة اللفظية وغير اللفظية؛ فالمهـارات الاجتماعيـة سـلوك مكتسب يهدف إلي التفاعل الاجتماعي والتدعيم الإيجابي مـع الآخـرين، وتـدور حول أساليب التعامل والتفاهم بين الناس تدعيماً للعلاقات، وحـلاً للمـشكلات، وعلاجاً للأزمات، وتعاملاً مع المواقف المفاجئة والطارئة .

وكما عرفتها أميرة بخش (1997 : 106) بأنها عادات وسلوكيات مقبولـة اجتماعياً يتدرب عليها التلميذ إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحيـاة اليومية تفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي .

أما ميريل(Merrell,1998) فيري أن المهارات الاجتماعية هـي الـسلوكيات النوعية التي تؤدي إلي نتائج اجتماعية مرغوبة عند تلقينها .

ويعرف محمد عبد الرحمن (1998 : 16) المهارات الاجتماعية بأنهـا قـدره التلميذ علي المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابيـة إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، وبها يتناسب مـع طبيعـة الموقف".

ويري لين (lyun, 1999) أن المهارات الاجتماعية عملية معرفية سلوكية، ومهارات اتصال أساسية، ولنجاح الفرد في تفاعلاته يتطلب من الفرد القدرة علي الضبط، وإدراك السلوك اللفظي، وغير اللفظي ، مع الإحساس بالآخرين، ومدخلات المهارات الاجتماعية هي: (الاستقبال الدقيق، ومعرفة الدلائل والقرائن المصاحبة)، أما مخرجاتها فهي: (تحديد وإصدار الاستجابات المناسبة، مع تقييم رد الفعل من وإلي الآخرين) .

وتعرفها سهير شاش (2002 : 112) بأنها قدرة التلميذ علي التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال، والتعاون مع الآخرين، والقدرة علي ضبط الذات، إلي جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بناءة ، وتدبير الأمور والتصرفات، مع القدرة علي التحكم في المهارات المدرسية (الأكاديمية) .

ويري ناجي مرشد (2003 : 8) أن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية يتدرب عليها التلاميذ وذلك لمساعدتهم على القدرة على تبادل الأحاديث والتفاعل مع الآخرين .

ويري عادل عبد الله (2006 : 179 - 198) بأنها مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة اللفظية منها وغير اللفظية التي تصدر عن التلميذ، والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات نحوهم، واتباع القواعد والتعليمات، والقدرة علي مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة .

ويعرفها السيد محمد (2006 :9) بأنها عملية معرفية سلوكية صريحة، تستخدم في التعاملات الشخصية، ويستخدم فيها السلوكيات غير اللفظية كإشارات العين، وإيماءات الرأس، وحركات الجسم، وذلك لتوضيح السلوك اللفظي.

ويرى المؤلف ان التعريفات السابقة تؤكد علي المبادئ السلوكية في تعلم واكتساب المهارات الاجتماعية في سياق إجتماعي مثير – استجابة، ويمكن ملاحظتها، وتدعيمها إيجاباً وسلباً في ضوء المقبولية الاجتماعية، وأنها تقوي أو تعرض للانطفاء وفقاً لنتائجها الاجتماعية، كما أنها ذات قيمة للفرد والآخرين في مجال التفاعل الاجتماعي .

وبعد هذا العرض للتعريفات المختلفة لتعريف المهارات الاجتماعية يقدم المؤلف تعريفاً للمهارات الاجتماعية ينص على أنها "عادات وسلوكيات مقبولة إجتماعياً يتدرب عليها التلميذ إلي درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد بمثابة مشاركة بين التلاميذ في مواقف الحياة اليومية، وتفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط مجاله النفسي".

مكونات المهارات الاجتماعية:

يري العديد من الباحثين أن المهارات الاجتماعية تشتمل على الآتي:

ا – علاقة إيجابية مع الآخرين:

وهي أن يحتفظ الفرد بعلاقات إيجابية مع الآخرين (الآباء، والأقران ، والمدرسين، والأشخاص) التي تتطلب طبيعة أدوارهم التفاعل المباشر أو غير المباشر مع الفرد .

ب – المعرفة الدقيقة والملائمة لقواعد السلوك الاجتماعي :

وهي أن يري الفرد نفسه أي صورة ذاته كما يدركها هو وكما يدركها الآخرون، وأن يفسر المواقف الاجتماعية .

ج – غياب السلوك اللاتوافقي :

وهـو أن يعكـس سـلوك الفـرد أنمـاط السـلوك السـوي خـلال تعاملاتـه الاجتماعية مع الآخرين، مثل الإنـصات لمتحـدث، والـتحكم في الـذات، ملائمـة ردود الأفعال تجاه الآخرين.

د – السلوكيات الاجتماعية الفعالة :

وهي ظهور السلوكيات الاجتماعية الفعالـة علـي الفـرد ، ومحاولـة المبـادرة بالاتصال مع الآخرين ، وأن يستجيب للمواقف الاجتماعية ، وأن يكون إيجابياً مع المؤشرات الاجتماعية

وتناول عدد من الباحثين عناصر و مكونات المهارات الاجتماعية من زوايـا متعددة ؛ فقـد أشـار موريـسون (Morrison, 1981) إلـي إن المهـارة الاجتماعيـة تشتمل علي ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

أ- العناصر التعبيرية (Expressive Elements) وتشمل :

1- محتوي الحديث (Speech content).

2- عناصـر لغويـة (Para-Linguistic Elements) وتـشمل: حجـم الـصوت Voice ، سـرعة الـصوت Pace ، نغمـة الـصوت Pitch ، نـبره الـصوت Tone.

3- الـسلوك غـير اللفظـي (Non-verbal behavior) ، ويـشمل: التمركـز حـول الجـسد المـسافة بـين الشخـصية (Proxemices) ، الحركـة التعبيريـة (Kinesics)، الاتصال بـالعين (الـتلاحم البـصري) (Eye Contacted) ، التعبير الوجهي (Facial expression) .

ب- العناصر الاستقبالية (Receptive Elements) وتشمل:

1- الانتباه (Attention) .

2- حل الشفرة (الفهم اللفظي وغير اللفظي للمحتوي) Decoding.

3- معرفة زائدة بالعادات الثقافية وسياق الكلام (Knowledge of Context Factors and Cultural Mores)

ج- الاتزان التفاعلي (Interactive balance) و يشمل :

1- توقيت الاستجابة (Response timing) .

2- نمط الحديث بالدور (In turn talking) .

3- التدعيم الاجتماعي (Social reinforcement) .

ومن ناحية أخرى وضع ريجيو (Riggio,1986) نموذجاً لتحديد مكونات المهارات الاجتماعية في ضوء مهارات التواصل الاجتماعي التي يقسمها إلى ثلاث مهارات هي: مهارة التعبير (الإرسال) Sending ، مهارة الحساسية (الاستقبال) Receiving ، مهارة ضبط و تنظيم المعلومات Controlling أثناء التواصل، وتقع هذه المهارات الثلاث في مستويين : المستوى الانفعالي ، و المستوى الاجتماعي، وفيما يلي تفصيل هذه المهارات : -

أ) مهارات الاتصال غير اللفظي(Non- Verbal Communication Skills)

ويندرج تحتها المهارات التالية :

1- **التعبير الانفعالي (Emotional Expression)** : و يتضمن الصدق و التلقائية في التعبير عن الانفعالات و المشاعر من خلال ما يبدو من تعبيرات الوجه وخصائص الصوت و إيماءات الجسم .... الخ ، كما يتضمن التعبير عن الاتجاهات والمكانة وإشارات التوجه بين الشخصين .

2- **الحساسية الانفعالية (Social Sensitivity)** وتتضمن المهارة في استقبال وفك رموز أشكال الاتصال غير اللفظي الصادرة عن الآخرين سواء كانت تعبر عن انفعالاتهم ومشاعرهم ، أو عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم ، أو عن مكانتهم ووضعهم .

3- **الضبط الانفعالي (Social Control)** ويتضمن القدرة علي ضبط مظاهر التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف .

ب) مهارات الاتصال اللفظي (الاجتماعي

(Verbal (Social) Communication Skills)

ويندرج تحتها المهارات التالية :

1- **التعبير الاجتماعي (Social Expression)**: ويشير إلي الطلاقه اللغوية والقدرة علي الاتصال بالآخرين لفظياً، والاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية، والكفاءة في استهلاك الحديث وتوجيهة.

2- **الحساسية الاجتماعية (Social Sensiting)** : وتشير الى قدرة الفرد على استقبال رموز الاتصال اللفظي، ومعرفة معايير، وقواعد السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف .

3- **الضبط الاجتماعي (Social Control)** : ويشير إلى القدرة على الحضور الاجتماعي للذات (Social Self-Presentation) ، ويتميز الفرد بالثقة بالنفس، واللياقة، والحكمة، وصياغة السلوك الشخصي بما يلائم مقتضيات الموقف الاجتماعي.

وأشار السيد السمادوني (1991 : 2 - 4) إلى أن المهارات الاجتماعية تشمل جانبين: الجانب الانفعالي ويختص بالتعبير الانفعالي، أما الجانب الثاني

هو الجانب الاجتماعي، ويختص بالاتصال اللفظي، وتشتمل على سبعة أبعاد فرعية وهي : -

1 - التعبير الانفعالي:

وهو عبارة عن مهارة في الإرسال غير اللفظي والتي تشمل المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية، وتعكس قدرة الفرد علي التعبير بتلقائية وصدق عما يشعر به في حالات انفعالية، وذوو المهارة العالية في التعبير الانفعالي لديهم القدرة علي جذب الآخرين والتأثير فيهم، وإثارة مشاعرهم؛ أما عدم القدرة علي التعبير الانفعالي بتلقائية تؤدي إلى سوء الفهم بين أطراف التفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى سوء الصلات الاجتماعية والروابط الوجدانية.

2 - الحساسية الانفعالية:

وهي مهارة في استقبال انفعالات الآخرين ، وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية اللفظية، وذوو الحساسية الانفعالية العالية لديهم حساسية للرسائل الانفعالية الصادرة من الآخرين وتفسيرها .

3 - الضبط الانفعالي:

وهو عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية والقدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات، والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات، ومن لديهم قدرة عالية في ذلك يجيدون ضبط التعبير الظاهري للانفعالات .

4 - التعبير الاجتماعي:

وهو عبارة عن مهارة التعبير اللفظي، والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية، ومن يجيد هذه المهارة هو متحدث بارع، يتمتع بالطلاقة اللفظية، وقادر على عقد كثير من الصداقات .

5 – الحساسية الاجتماعية:

وهو القدرة على الإنصات (الاستقبال) اللفظي، والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي ، والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية ، وذوو الحساسية الاجتماعية العالية لديهم فهم لقواعد الآداب الاجتماعية، مع مراعاة أن الدرجة العالية هنا مع درجة منخفضة على مقياس التعبير والضبط الاجتماعي تشير إلى الوعي الزائد بالذات ونقص المشاركة في التفاعل الاجتماعي .

6 – الضبط الاجتماعي:

وهو عبارة عن مهارة لعب الدور، وتحضير الذات اجتماعياً؛ أي أنه نوع من التمثيل الاجتماعي، وهو لازم لتنظيم عملية الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وأصحاب المستوي العالي في مهارة الضبط الاجتماعي يمكنهم القيام بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة وثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية ، وتكييف السلوك الشخصي ليكون ملائماً في أي موقف اجتماعي معين .

7 – المراوغة:

وتشير إلى الرغبة أو الميل لمراوغة الآخرين والتلاعب في جوانب الموقف الاجتماعي للحصول على نتائج مقبولة للفرد .

ومن خلال عرض التراث السيكولوجي للمهارات الاجتماعية أوضح هاني عتريس (1997 : 15 – 18) أن المهارات الاجتماعية في إطار الاتصال الشخصي تتكون من العناصر التالية:

أ- مهارات التواصل اللفظي Verbal Communication Skills :

وتتركز هذه المهارات حول ادب الحديث والحوار (Politeness)، وأن تكون أشكال الكلام، وصيغ الاتصال اللفظي موافقة (Agreeable) ، ومثيبه (Rewarding) للآخرين، ويندرج تحتها المهارات الاتية:

1. **المودة:** وهي تنطوي على قبول طرف التفاعل الآخر، ومشاعر الدفء تجاهه والحرص على جعل اللقاء ممتعاً.
2. **الحفاظ على تقدير الذات لطرف التفاعل :** وتعني الحرص على تجنب ما قد يضير بتقدير طرف التفاعل الآخر لذاته أو يفقده ماء وجهه .
3. **تجنب صيغة الإلزام :** و تعني ضرورة التخفيف من استخدام صيغة الأمر والمطالب المباشرة والكثيرة .
4. **معرفة كيفية الاعتراض أو قول "لا" :** بمعنى الحرص على تأكيد نقاط الاتفاق، وتجنب مواقع الاختلاف عند التحاور كالقول : "نعم – و لكن" ، أو الاعتراض بإبداء الأسف مصحوباً بإشارات إيجابية غير لفظية "كالابتسام" مثلا .
5. **تهذيب الخطأ:** فعند تجاوز قاعدة معينة، أو التسبب في إحباط الآخرين، أو إغضابهم، أو الإساءة إليهم – يحاول الفرد إصلاح ذلك الأمر، والتخفيف من وقعه من خلال: الترفية (Concession) عن طريق الاعتداء، وإبداء الأسف أو ذكر الأعذار (Excuses)، أو التبريرات (Justifications).
6. **تجنب تجاوز القواعد:** أي تجنب مقاطعة شخص ما أثناء الحديث أوالنكات غير المناسبة .

ب- مهارات التواصل غير اللفظي Non- verbal communication وتشمل :

1- الحيز بين الشخصي (Interpersonal space) :

و يشير الى المسافة التي تفصل بين طرفي التفاعل، و يتخذ أربع صور:

- **حيز العلاقات شديدة الخصوصية (Intimate distances)** : و يتراوح من الالتصاق البدني الكامل الى مسافة (6-18) بوصة، ويستخدم في النشاطات الاكثر خصوصية .
- **حيز العلاقات الشخصية (personal distances)** : ويتراوح مدى قطرة من (2/ 11 إلى 4) قدم، وهي أكثر المسافات التي يستخدمها الناس في الحوار مدعاة للراحة .
- **الحيز الاجتماعي (Social Distances)** : و تتراوح مسافة بين (4 إلى 12) قدم وهي تفصل بين اثنين يعملان معا او يعقدان صفقة مالية، أو بين الاشخاص في المواقف الاجتماعية .
- **الحيز العام (Public Distances)**: ويبدأ من (12) قدم فأكثر ويستخدمه المدرسون أو المتحدثون في التجمعات العامة .

2- الخصائص الصوتية (Vocal Characteristics):

ويدخل في ذلك: نغمة الصوت، ونبراته، وصداه ، ومعدل الكلام ، وسرعة تتابع الكلمات، وكلها مكونات صوتية هامة للرسالة التي يراد نقلها، والتي يمكن بسهولة أن تؤكد ما يقال .

3- لغة البدن (Body Language):

وهي أن الاتصال بين الشخص يتم من خلال حركات الجسم وإيماءاته المختلفة كحركات الذراع أو اليد أو الأرجل، والتي تكون كافية لتحديد ما قد يقال

مـن الكلمـات، والجلـوس في مواجهـه الآخـر مباشـرة ، هـز الـرأس في موافقـة أو رفض، وهز الأرجل ، اللعب بنهايات الشعر، فرك الأصابع ....الخ قـد تـرتبط بالمشاعر السلبية .

4- لغة العيون أو الاتصال البصري (Eye Language, Eye Contact):

حدة وشدة التقاء النظرات إشارات غير لفظية هامـة في تحديـد كيـف يـشعر الفرد تجاه شخص ما في موقف ما ، وكيف يشعر هذا الشخص تجاه الآخرين .

5- تعبيرات الوجه (Facial Expressions):

فلكل وجه رسائله الفريدة التي هي مؤشرات إنفعالية تعكس بوضوح الحالة الداخلية للشخص: كالغضب، والحزن، والسعادة، والدهشة، والخوف....الخ.

أما ميرل (Merrell, 1998) فيعرض مكونات المهارات الاجتماعية للتلاميـذ من خلال تقييم كل من الأم والمعلمة وفقا للعناصر التالية :

1- **التفاعل الاجتماعي** (Social Interaction) : ويقصد بها مهارة التلميذ في التعبير عن الذات، والاتصال الشخصي بالآخرين وجهـا لوجـه، والتفاعـل معهـم في الأنـشطة الاجتماعيـة المختلفـة، وإقامـة علاقـات صـداقة دائمـة يسودها الود والثقة المتبادلة.

2- **الاسـتقلال الاجتمـاعي** (Social Independence) : ويقـصد بـه مهـارة التلميذ في أداء المهام معتمداً علي نفسه ، والقيام بالأعمال ، والمحافظة علـى أدواته والدفاع عن حقوقه بفاعلية.

3- **التعاون الاجتماعي** (Social Cooperation): ويقصد بـه مهـارة التلميـذ في مساعدة ومعاونة زملائه وأقرانه في مواقف الحياة الاجتماعيـة بالاشـتراك معهم في الأنشطة الجماعية لإنجاز عمل ما .

4- **الانضباط الذاتي (Self-Control)**: ويقصد به إظهار التلميذ الطاعة ، والامتثال للتعليمات وإتباع القواعد الاجتماعية.

5- **المهارات البينشخصية (Interpersonal Skills)**: ويقصد بها المهارات الهامة في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين كالمشاركة في الأنشطة والتقبل الاجتماعي من الأقران، والحساسية بمشاعرهم، وتفهم مشكلاتهم .

6- **مهارات تدبير الأمور والتصرف (Self-Management Skills)**: ويقصد بها مهارة الانضباط وإطاعة القوانين والمتطلبات المدرسية، والتحكم في الانفعالات.

7- **المهارات الاجتماعية المدرسية (المهارات الأكاديمية) (Academic Skills)** : وهي المهارات التي تتعلق بأداء التلميذ في الفصل والاشتراك في الأنشطة المدرسية .

ويري البعض أن المهارات الاجتماعية لها مكونات وأبعاد تختلف باختلاف المرحلة العمرية للفرد والبيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وكذلك المستوي الاجتماعي للفرد، وجنس الفرد، ومواقف التعامل؛ ففي مرحلة دور الحضانة ورياض الأطفال يلزم الطفل إتقان مهارات اللغة، والتعاون، والاحترام، والنظام والتحيز، وفي المرحلة الابتدائية يحتاج التلميذ إلى مهارات الاستماع، والمشاركة، والتساؤل، ومساعدة الآخرين، وحل المشكلات ؛ أما المهارات الاجتماعية التي تلزم البالغين فتتمثل في:

- إدراك وفهم تعبيرات الوجه ونبرات الصوت .
- الإلمام بعادات وتقاليد المجتمع .
- الوعي التام بحركات أعضاء الجسم كالعين واليد والرأس .
- مهارات التنظيم والترتيب للأفكار والألفاظ والعبارات .

-التعرف على وقع المزاج، وتوقع رد الفعل .

كما حدد محمد عبد الرحمن (1998 : 17 -18) مكونات المهارات الاجتماعية وفقاً لمقياس ما تسون وآخرين (Matson et al :1983) للمهارات الاجتماعية للصغار، وذلك على النحو التالي:

1- **المبادأة بالتفاعل:** وتعني قدره التلميذ علي بدء التعامل من جانبه مع التلاميذ الآخرين لفظياً، أو سلوكياً كالتعرف عليهم، أو مد يد العون لهم، أو زيارتهم، أو تخفيف آلامهم .

2- **التعبير عن المشاعر السلبية:** وتعني قدرة التلميذ على التعبير عن المشاعر لفظياً، وسلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة، وممارسات التلاميذ الآخرين التي لا تروق له.

3- **الضبط الاجتماعي الانفعالي:** وتعني قدرة التلميذ على التروي وضبط انفعالاته مع التلاميذ الآخرين، وذلك من سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية.

4- **التعبير عن المشاعر الايجابية:** وتعني قدرة التلميذ علي أقامه علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين، ومجاملتهم، ومشاركتهم الحديث واللعب، وكل ما يحقق الفائدة للتلميذ ومن يتعامل معه.

ويذكر عادل عبد الله (2006 : 94) أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبين يتمثل الأول في دلالتها الاجتماعية أو قيمتها بالنسبة للفرد والآخرين ؛ أما الثاني فيتمثل في أهميتها الاجتماعية وما يترتب عليها من آثار متعددة ، حيث تؤدي غالباً إلى التوافق ؛ فهي تعكس قدرة الفرد علي إظهار السلوك المناسب في المواقف المختلفة ، مما يساعد الفرد في المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، وتكوين

صداقات معهم ؛ فهي تعد بمثابة السلوكيات الصريحة اللفظية منها كالاستجابات الاجتماعية ، وغير اللفظية كالتواصل البصري ، والإشارات ، والإيماءات وتعبيرات الوجه ، وتغيير طبقة الصوت، والتي يمكن تعلمها وتنميتها ، كما أنها تضم أيضاً مكونات أخري إلى جانب ذلك كمهارة التعاطف، والاهتمام بالآخرين، والتعاون ، والمهارات المعرفية ، وحل المشكلات .

مما تقدم يرى مؤلف الكتاب أن هناك اختلافاً كبيراً بين الباحثين في تصنيفهم للعناصر التي تتكون منها المهارات الاجتماعية.

أوجه القصور في المهارات الاجتماعية:

يجمع كثير من الباحثين علي تصنيف أوجه القصور في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنماط تبعا لقصور اكتساب المهارة، أو قصور أداء المهام ، وذلك في حالتي وجود الاستجابة الانفعالية أو غيابها كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (00) أوجه القصور فى المهارات الاجتماعية

البيان	عجز أو قصور الاكتساب	قصور الأداء
• وجود الاستجابة الانفعالية	• قصور الضبط الذاتي في المهارة	• قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية
• غياب الاستجابة الانفعالية	• قصور المهارة الاجتماعية	• قصور أداء المهارة الاجتماعية

وفيما يلي توضيح هذه الأنماط من القصور في المهارات الاجتماعية:

1. قصور المهارة الاجتماعية (Skill Defect) :

وجد أن التلاميذ الذين لديهم عجز في المهارات ليس لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة، ويرجع ذلك إلى عجزهم عن فهم الدلالات والمؤشرات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذي

يعيشون فيه؛ فالعجز في المهارة الاجتماعية مشابه لنقص في التعلم الناتج عن عجز في اكتساب المهارة؛ فالتلميذ الذي لا يعرف علامة الجمع (+) عنده نقص في المهارة ، أي أنه لا يعرف الخطوات التي سوف يقوم بها عندما يري إشارة الجمع .

2ـ **قصور أداء المهارة الاجتماعية** (Performance Defect) :

يرجع قصور أو ضعف الأداء الاجتماعي إلي أن التلاميذ لديهم المهارات الاجتماعية في مخزون مهاراتهم، ولكنهم لا يؤدونها كما يجب، ويعزي قصور الأداء إلي عدم كفاية عدد مرات صدور السلوك الاجتماعي، وقد يكون بسبب انعدام فرصه أداء السلوك، أو يكون مرتبطاً بنقص التدعيم والحافز، ولا يعتبر القلق والخوف والاستجابات الانفعالية الأخري قصوراً في الأداء الاجتماعي؛ فوجود الاستجابات الانفعالية التي تمنع اكتساب أو القيام بالسلوكيات الاجتماعية يمكن أن يطلق عليها قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة (Self Control Performance Deficits) ، والذي يحدد قصور أداء المهارات الاجتماعية هو إذا كان التلميذ يستطيع أو لا يستطيع أداء السلوك ، وبناء عليه إذا كان التلميذ لا يؤدي السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك في موقف سلوكي آخر؛ فان هذا يكون قصوراً في الأداء الاجتماعي ، وإذا وُضِعَ في الاعتبار أن هذه المشاكل ترجع إلي التحكم في الدوافع أو احتمالات وظروف التدعيم تعتبر عوامل وظيفية متصلة بالقصور في الأداء الاجتماعي؛ فإن استراتيجيات التدريب يجب أن تركز علي أساليب التحكم والضبط السابقة واللاحقة، وهذه الاستراتيجيات قد تتضمن الأنشطة التمثيلية (السيكودراما)، والتدعيم الاجتماعي، والاستجابة إلي مبادرة الأقران .

3ـ قصور الضبط الذاتي الخاص بالمهارة الاجتماعي

(Self- Control Skill Defect) :

يستند تحديد قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة علي معيارين هما :

1- أن التلميذ لا يعرف المهارة المشار إليها أو لم يمارسها مطلقاً .

2- وجود الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية مثل : الخوف ، والقلق ، والغضب .

ويصف هذا النوع شكلات المهارة الاجتماعية للتلميذ الذي لم يتعلم مهارة اجتماعية معينة ، لأن الاستجابة الانفعالية جعلته لا يستطيع اكتساب تلك المهارة .

ومن الاستجابات الانفعالية التي تتداخل في التعلم هي القلق ؛ فلقد لوحظ أن القلق يمنع اكتساب الاستجابات ، فإن التلاميذ قد لا يتعلمون كيفية التفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي يعوق مدخل السلوك الاجتماعي ، ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الاندفاعية؛ فالتلاميذ الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً مندفعاً يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لأن سلوكهم ينشأ عنه الرفض من الأقران لأنهم يتجنبون التلميذ المندفع ، وهذا يتسبب عنه أن هؤلاء التلاميذ لا يتعرضون لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي .

والبعض يعانون من الكراهية والنفور من أقرانهم ، ومن ثم فإن السلوكيات التي تؤدي إلي الهروب منهم ، وتجنبهم تؤدي إلي التدعيم السلبي للسلوك ، وينجم عن ذلك أن سلوك هؤلاء التلاميذ يلقي عقاباً (بالتأديب البدني أو الشفهي أو انعدام التدعيم) ، أو يلقي استئصالاً (كالرفض أو الاستبعاد) ، أو يلقي تجاهلاً ، ونتيجة لذلك فإن التلاميذ لا يستطيعون تعلم المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب (أي بسبب قصورفي المهارة) .

4ـ قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية

(Self-Control Performance Defect) :

يصنف هذا النوع من مشكلات المهارات الاجتماعية التلاميذ الذين لديهم قصور في الضبط الذاتي في الأداء لديهم المهارة الاجتماعية المحددة في مخزونهم، ولكنهم لا يستطيعون أن يؤدون المهارة بسبب الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، وهذا يعني أن التلميذ يعرف كيف يؤدي المهارة ولكنه ليس بصفة منتظمة، والفرق الرئيسي بين مهارة الضبط الذاتي وقصور الأداء هو أن التلميذ يمتلك المهارة المخزونة أو لا يمتلك المهارة، أي أنه لم يتعلم المهارة، أو يتعلم المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة منتظمة.

ويستخدم في تحديد قصور الضبط الذاتي في الأداء معياران :

1- وجود الاستجابة الانفعالية مثل: الغضب،والخوف.

2- الأداء غير المنتظم للمهارة .

أهمية هذا النوع من القصور تكمن في التركيز على استراتيجيات الضبط الذاتي لتعلم التلميذ، كيف يمنع السلوك غير الملائم، والتدريب على التحكم في المثيرات وذلك ليتعلم التمييز بين المواقف المتعارضة وظروف التدعيم للسلوكيات الاجتماعية الملائمة.

تقويم المهارات الاجتماعية:

تمثل المهارات الاجتماعية إحدي الأسس الهامة والضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد، ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملاءمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما تسهم هذه المهارات في حل الكثير من

المـشكلات الاجتماعيـة بـصورة يقرهـا ويقبلـها المجتمـع علـى ضـوء الأعـراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد .

وتوجد العديد من التكنيكات الـتي تـستخدم لتقـويم المهـارات الاجتماعيـة ومنها :

- التكنيكات أو الأساليب السوسيومترية .
- مقاييس تقدير الآباء والمدرسين والأقران .
- أدوات المقابلة .
- أدوات التقدير الذاتي .
- نمط الملاحظات الطبيعية أو الواقعية .

وبالقطع تباين هذه التكتيكات والأساليب من عدة نواحي:

- المدي العمري والمدي المهاري الذي تغطيه .
- المحددات السيكومترية للمقياس من حيث صدقه وثباته ومعاييره .
- القيمة التنبؤية لكل من هذه التكنيكات والمقاييس من حيث فاعليتها أو قدرتها علي التنبؤ.

(فتحي الزيات ، 1998 : 603-632)

استراتيجيات اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية:

إن عجز التلميذ عن التوافق في المواقف الاجتماعية يرجع إلي نقص الخـبرة أو التعلم الخاطئ لـبعض التـصرفات غـير المتوافقـة، أو إلى خلـل في رصـيده مـن المهارات المناسبة لتلك المواقف، وهذا يستلزم التدريب على المهارات الاجتماعيـة. (محمد الشناوي، 1996 : 366)

ويرى المؤلف أن المهارات الاجتماعية إحدي العوامل الأساسية في حياة التلميذ الدراسية والنفسية والاجتماعية؛ فهي ترتبط بالعديد من المتغيرات التي تلعب دوراً في صحة التلميذ، وحياته الاجتماعية، وتقدمه دراسياً، وهذا يؤكد أهمية التدريب عليها .

ولقد استخدمت مجموعة متنوعة من طرق التدريب علي المهارات الاجتماعية غير أن الطرق المستخدمة والمهارات التي تم التدريب عليها تختلف تبعاً لسمات التلاميذ بما في ذلك مشاكلهم المحددة ، وأعمارهم، والمواقف الاجتماعية، وطبق التدريب علي المهارات الاجتماعية بفاعلية مع التلاميذ ذوي العجز الاجتماعي (Social Deficit) ، ومن ثم فإن اختيار طرق التدريب المناسبة تتطلب ما يلي:

1- تحديد طبيعة الصعوبات التي يعاني منها التلميذ عندما يتفاعل مع الآخرين .

2- تحديد طبيعة المواقف التي يواجه فيها التلميذ تلك الصعوبة .

3- اختيار الطرق أو الاستراتيجيات التدريبية التي يناط بها إكساب التلميذ المهارات الاجتماعية التي تعودها في الموقف الاجتماعي المشكل بالنسبة له.

أهم الاستراتيجيات أو الطرق المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية :

أ) **التعزيز** (Reinforcement) :

ويعرف التعزيز بأنه "حالة ينتهي بها السلوك بحيث تزيد من احتمال حدوثه في المستقبل ، والمعزز عبارة عن حدث أو مكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره في المستقبل عندما يعقبه المعزز ".(عبد العزيز الشخص، وعبد الغفار الدماطي، 1992 : 381- 382)

والتعزيز يؤدي إلى زيادة في حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه؛ فكلمات المديح، وإظهار الاهتمام، والثناء على الشخص، والإثابة المادية والمعنوية عند

ظهور سلوك إيجابي معين تعتبر جميعاً أمثلة تعزيز إذا ما تلتها زيادة في انتشار السلوك الإيجابي، ويستخدم التعزيز الإيجابي لاستحداث واستمرار السلوكيات المرغوبة اجتماعياً.

أنواع التعزيز :

1ـ التعزيز الإيجابي (positive Reinforcement) :

تعتبر المعززات الإيجابية من أكثر الأساليب المستخدمة في تعديل السلوك؛ فالمدرسون يستخدمون هذه المعززات لمكافأة السلوك الإيجابي بعد ظهوره، مما يساعد علي زيادة تكراره في المستقبل، ومن المعززات الإيجابية التي شاع استعمالها (الجوائز ، الدرجات ، المديح ، الابتسام ، اللعب الحر).

كما يمكن أن يكون المعزز الإيجابي عبارة عن (نجمة أو شارة) توضع علي صدر التلميذ، وذلك عندما يصدر سلوكاً سوياً للحصول علي أكبر أثر للمعزز الإيجابي ؛ فإنه يجب أن يقدم مباشرة له عند ظهور السلوك السوي، حتى يربط التلميذ بين السلوك الذي بدر منه والمعزز الذي قدم له. (زيدان السرطاوي، وكمال سيسالم ، 1993 : 115- 216)

والتعزيز الإيجابي هو إثابة الفرد علي السلوك السوي المرغوب مما يدعمه ، ويساعد علي تكرار حدوثه في المواقف اللاحقة.

ويتضمن التعزيز الإيجابي تقديم مثير مرغوب عقب ظهور السلوك المرغوب فيه مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوثه، ويعتبر كل من (الابتسام، أو الحلوى ، أو المديح، أو النقود، أو الانتباه) معززات إيجابية تزيد من احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه.

2ـ التعزيز السلبي (Negative Reinforcement) :

تستخدم المعززات السلبية عندما يصدر عن التلميذ سلوك غير سوي أو غير مرغوب فيه، وتتمثل المعززات السلبية بأن يقدم المدرس للتلميذ شيء لا يحبه، أو يمنع عنه شيئاً يحبه؛ فقد يخبر المدرس التلميذ الذي لا يحب أداء الواجبات المنزلية بأنه سوف يعطيه واجباً منزلياً إذا لم يتوقف عن الاعتداء على زملائه مثلاً. (زيدان السرطاوي، وكمال سيسالم، 1993 : 215)

والتعزيز السلبي هو الذي يؤدي إلي إطفاء السلوك غير السوي – غير المرغوب فيه –، والتعزيز إيجابياً كان أو سلبياً يؤدي دائماً إلى الإسراع في ظهور السلوك المرغوب فيه، ولكن يفضل عادة التعزيز الإيجابي أكثر من التعزيز السلبي لسهولة تطبيقه، ولأن نتائجه سريعة، ولعدم وجود آثار جانبية سلبية له . (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، 1993 : 84)

المعززات المناسبة للتلاميذ :

تتنوع المعززات المناسبة للتلاميذ مثل: الانتباه للتلميذ، وكلمات التشجيع ، والابتسامات، وأوقات اللعب، والطعام أو الحلوى ، والنقود، وتنتمي هذه المعززات إلي التعزيز الإيجابي، وتؤدي هذه المعززات إلى اكتساب التلاميذ الأنماط العديدة من السلوكيات المرغوب فيها، وتستخدم معظم البرامج الخاصة بالتلاميذ التعزيز الإيجابي في إكسابهم السلوكيات السوية المتنوعة. (Herbert, 1987)

مبادئ استخدام التعزيز :

يستند التعزيز على عدة مبادئ هي:

1- عند استخدام المعززات مع التلاميذ يجب أن يتم التعرف أولاً على الأشياء المرغوبة وغير المرغوبة بالنسبة لكل تلميذ، ثم يتم بترتيب هذه الأشياء المرغوبة حتى يمكن أن يتم تحديد نوع المعزز الملائم لكل تلميذ، والتي تتلاءم

مع حاجاته لأنه قد يكون ما يمكن اعتباره معزز للتلميذ ليس كذلك من وجهة نظره .

2- يجب أن يتم تقديم المعزز بعد أن يقوم التلميذ بممارسة السلوك المرغوب فيه مباشرة ، مع ربط التعزيز بالسلوك المرغوب فيه.

3- العقاب والثواب لا يتساويان في أثرهما على عملية التعلم؛ فأثر الثواب أقوي من أثر العقاب.

4- العقاب لا يمنع الكائن الحي من تكرار الخطأ الذي عوقب عليه ، بينما يؤدي الثواب إلي تكرار ما يثاب عليه .

5- تقوي الاستجابة عن طريق المكافأة أو الرضا الذي يتبعها .

6- الأثر الطيب الناتج عن السلوك يساعد على تكرار هذا السلوك .

7- إن حالة الرضا التي تعقب إشباع الاستجابة تزيد من قابلية تكرار هذه الاستجابة فيما بعد .

8- يجب أن يدرك الفرد أهمية الاستجابة التي تم تعزيزها حتى يتم حدوث ارتباطها بالموقف، وتتحقق فاعلية التعزيز. (سهير كامل، شحاته سليمان، 2001: 197 - 182 ، Herbert,1987.)

ب- النمذجة Modeling :

تعتبر النمذجة أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه، ثم يقوم بتشجيع التلميذ علي تكرار محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك الذي وضعه المعلم مثالاً يحتذي به، ولتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى التشجيع والانتباه والتعزيز، وعلي ذلك فلكي يتم تعليم التلميذ سلوك جديد مرغوب فيه يجب أن يتم إعطاءه الفرصة لكي يلاحظ ويشاهد فرداً آخر يقوم

بممارسة هذا السلوك ، مما يؤدي إلى اكتساب التلميذ لهذا السلوك، وبذلك يمكن أن يتحقق أسلوب النمذجة.(جمال الخطيب ، 1998 : 44)

ويؤكد ميتزل وآخرون (Mitzel et al., 1882) أنه يمكن ضبط السلوك وتوجيهه عن طريق عرض النماذج السلوكية المرغوبة أمام التلميذ، وجذب انتباهه إلي ملاحظتها وتقليدها ، تستند فنية النمذجة إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي تهتم بالتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد، أي أنه من الممكن إكساب التلميذ سلوكاً جديداً بالملاحظة لنموذج يؤدي هذا السلوك.

وتتوقف فعالية النموذج علي توافر عدة شروط أهمها وجود قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب، أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك ، كما يجب أن يكون النموذج مقبولاً من التلميذ ؛ فالتلاميذ لا يستجيبون بدرجة متساوية لما يشاهدونه ، وتتوقف معايير قبولهم لهذا النموذج أو ذلك علي الكثير من المحكات منها التشابه في العمر، وجاذبية النموذج، والتشابه في بعض الخصائص الشخصية بين التلميذ والنموذج ، وتزداد فعالية المتعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكي مصحوباً بالتعليمات اللفظية التي تشرح كيفية إجرائه.

أنواع النمذجة :

- **النمذجة المباشرة أو الصريحة (Overt Modeling)** : في هذه الطريقة يتم عرض نماذج حسية تقوم بالسلوك المطلوب تعلمه ، حيث يتم ذلك عن طريق أشخاص واقعيين أو عن طريق أشخاص ومواقف معروضة في أفلام.
- **النمذجة الضمنية أو التخيلية (Covert Modeling)** : وفيها يتخيل المتدرب نماذج تقوم بالسلوكيات الاجتماعية التي يرغب المدرب أن يلقنها للمتدرب ، أ يتخيل سلسلة من الأحداث تؤدي وظيفة النمذجة المباشرة . (محمد عبد الرحمن ، ومحمد الشناوي ، 1998 : 16)

- **النمذجة بالمشاركة (Participant Modeling)** : وفيها يتم عرض السلوك الاجتماعي المرغوب بواسطة نموذج وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المتدرب مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب .(محمد محروس الشناوي ، 1996 : 372)

ويتم استخدام النمذجة في الحالات الآتية :

1- اكتساب التلميذ لنمط جديد من السلوك خلال نموذج يؤدي أمامه ، حيث إن هذا السلوك لم يشاهده التلميذ من قبل .

2- العمل علي زيادة أو خفض بعض السلوكيات لدي التلميذ، وذلك من خلال نماذج جيدة تقوم بتحقيق هذا الهدف مثل: خفض الشعور بالقلق، والانسحاب، أو زيادة التفاعل الاجتماعي ، أو خفض حدة بعض المخاوف المكتسبة مثل: الخوف من الكلاب.

3- العمل على زيادة معدل ممارسة السلوكيات التي اكتسبها التلميذ بالفعل من خلال النمذجة. (لويس كامل مليكه، 1990 :104)، (Herbert, 1987)

وهناك عدة عوامل تؤثر في النمذجة :

1) **خصائص النموذج:** فالانتباه للنموذج يزداد كلما كان هذا النموذج محبباً، ومشوقاً للمتدرب، ويفضل أن يكون النموذج مناسباً لسن وجنس المتدرب.

2) **خصائص المتدرب:** لنجاح النمذجة فإن المتدرب يجب أن يتوفر فيه عدة خصائص هي :

- عمليات الانتباه (Attention Processes) : فينبغي أن ينتبه المتدرب للموقف وأن يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج .

- عمليات الحفظ (Retention Processes) : فبعد أن يفهم المتدرب جوانب المعلومات الذي ينتبه إليها يتم حفظ وتخزين هذه السلوكيات في صورة مرمزة .

- استرجاع السلوك أو إعادة توليده (Motoric Reproduction) : حيث يتم استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة .

- عمليات الدافعية (Motivational Processes) : فعندما يتوقع المتدرب نتائج إيجابية من أداء السلوك فإنه يتوقع أن يقوم بأداء هذا السلوك .

3)خصائص مرتبطة بالإجراءات : فموقف النمذجة والأسلوب الذي يتم به قد يتضمن بعض الجوانب التي تؤثر على المتدربين عما لو كان النموذج يلقي عقاباً .(محمد الشناوي ، 1996 : 368-371)

ويعتبر التعلم بالنموذج أسلوباً مناسباً لتعليم الكثير من المهارات الاجتماعية والشخصية والحركية، كما يمكن استخدام التعلم بالنموذج أيضاً في تعليم المهارات اللغوية، والمهارات الفنية، والأنشطة الترفيهية.(عبد العزيز الشخص ، 2004 : 77)

جـ المحاكاة (Immitation) :

حيث غالباً ما يتم استخدام مصطلحي النمذجة والمحاكاة بالتبادل أي بمعني واحد، ولكن الواقع غير ذلك، حيث أنه توجد علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والمحاكاة ، حيث يزود المعلم التلميذ بالنموذج وعلي التلميذ أن يتعلم منه بالمحاكاة ؛ أي أن النمذجة تضمن مشاهدة النموذج ، أما المحاكاة فتتضمن الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد، وعلي ذلك فمشاهدة النموذج لا تكفي لتعلم سلوك النموذج، إذ لابد من دعم المشاهدة بالمحاكاة والتفاعل مع النموذج ، ولعل ذلك هو أحد العوامل الرئيسية التي تبرز استخدام المحاكاة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (عبد العزيز الشخص ، 2004 : 97 ، جمال الخطيب ، ومني الحديدي ، 1998 : 307)

ويوجد عاملان يحددان ما إذا كان بوسع التلميذ المحاكاة لنموذج أم لا ، وهما القيمة التعزيزية للنموذج أولاً ، وثانياً ما إذا كان التلميذ قد تلقي تعزيزاً من قبل علي محاكاة النموذج؛ فالتلاميذ قد يتعلمون المحاكاة عندما يتم تعزيزهم على محاكاة النموذج، كما أن مشاهدة النموذج يحصل على التعزيز عند أداء السلوك المرغوب تساعد على زيادة احتمال حدوث المحاكاة.

د- لعب الدور (Role Play) :

يمثل لعب الدور منهجاً من مناهج التعلم الاجتماعي، ويدرب بمقتضاه التلميذ علي تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتي يتقنها ، ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المعالج من التلميذ الذي يشكو من الخجل مثلاً أن يؤدي دوراً مخالفاً ، أو يقوم مثلاً بأداء دور تلميذ جريء، وأحياناً يتم تطبيق هذا الأسلوب بتشجيع التلميذ علي تبادل الأدوار في تدريب المهارات الاجتماعية، وبمقتضي هذا الأسلوب يطلب من التلميذ أن يؤدي الدور المطلوب تحقيقه؛ أي أن ينتقل من القيام بدور الخجول إلي دور الجريء، أو من دور الغاضب إلى المعجب والشاكر والمادح لسلوك تلميذ آخر. (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، 1993 :115 – 116)

وتذكر سوزانا ميلر (1994 : 131 -132) أن أغلب اللعب القائم علي المعاناة يتصل بتمثيل الأدوار ، وتمثيل الأدوار يحتاج إلى وجود نماذج ؛ فالأمر لا يعد أن يكون لعباً رمزياً يُستخدم فيه تقليد حركات شخص ما وتقليد سلوكه .

ويُسهم لعب الدور في تنمية قدرة التلميذ علي رؤية العالم والأشياء من وجهة نظر الآخرين ؛ فلابد للتلميذ الذي يلعب دور الأب أو البقال أو أي فرد آخر أن يضع نفسه مكانهم، وأن يري الأشياء كما يرونها، وفي هذا تدريب جيد للتلميذ لأن يأخذ بعين الاعتبار رؤية الآخرين للأمور والأشياء، كما يساعد لعب الدور علي النمو الاجتماعي لأن التلميذ يتعلم من خلال لعب الدور كيفية التعامل مع الآخرين ويقلد الكبار في ذلك ، ويتعلم حقوقه وواجباته ، كما أنه

يتيح الفرصة للتعبير الانفعالي وإدراك الواقع وتحقيق التوافق(هدي الناشف ، 2001: 80)، بالإضافة إلي أن أسلوب لعب الدور يساعد في تحسين توافق التلاميذ مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن ثم يتبين أهمية اللعب في النمو الانفعالي السليم للتلميذ ؛ فاللعب صمام الأمان للتلميذ ووسيلة للتخلص من انفعالاته السلبية ، وأداة لتعديل سلوكه غير السوي.

ويمكن ممارسة لعب الدور في فصول الدراسة وحلقات التدريب والاجتماعات الإشرافية ، إذ يساعد الأفراد علي ممارسة المواقف بأنفسهم، ومحاولة إكتساب المهارات والخبرات الجديدة دون التعرض للأخطار أو المشكلات المفاجئة التي تنشأ عن مواجهة الظروف الحقيقية والواقعية.

مراحل لعب الدور:

إن التدريب على أداء الدور يسير عبر المراحل التالية :

- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المدرب؛ فيعطي نموذجاً للتغيرات المرغوبة (كأن يوضح للتلميذ طريقة مخاطبة التلميذ لوالديه ومعلميه) ، أو من خلال نماذج تسجيلات صوتية أو مرئية .
- وقد يعطي المدرب التلقين الواضح للأداء، وقد يكون في صورة شرح لطريقة الأداء .
- ثم ممارسة السلوك المرغوب أو عمل بروفة أو التمثيل وأداء الأدوار الخاصة به ، أو تتابع أداء الدور للاستجابة المرغوبة .
- إعطاء تغذية راجعة (Feedback) خاصة بالسلوك الذي أداه التلميذ ، وتصحيح الأداء ، وتوجيه انتباهه لجوانب القصور فيه، حتي يتماثل الأداء مع الغرض المطلوب .

- ومن خلال الممارسة المتكررة للاستجابة المرغوبة يتعلم التلميذ أداء السلوكيات الجديدة . (أسامة أبو سريع ، 1993 :242-249)

وتؤكد البحوث والدراسات علي أن لعب الدور من الطرق الفعالة في التدريب على المهارات الاجتماعية المختلفة. (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، 1993 :116)

هـ- الحث أو التلقين (Prompting) :

يشير إلى المنبهات المسبقة التي تساعد علي إثارة وتحريك السلوك أو التي تساعد التلميذ على القيام بالسلوك الاجتماعي المرغوب ، ثم تدعيمه بحيث يصبح أكثر عزماً على محاولة أداء السلوك بنفسه، وعندما تيسر الملقنات (Prompts) أداء السلوك المرغوب؛ فإنه يمكن إزالتها دون أن ينجم عن ذلك انخفاض لكمية السلوك المرغوب. (لويس مليكة ، 1998 : 20)

أنواع الملقنات :

- **تلقين لفظي (Verbal Prompt)** : أن يُذكر للتلميذ ما يريد أن يفعله من سلوك اجتماعي مرغوب باستخدام الكلمات .
- **تلقين من خلال الإيماء (Prompting by Gesture)** : إذ يمكن أن تساعد الإيماءات التلميذ علي فهم ما نريد منه عمله أو الإتيان به من سلوك، وغالباً ما تستخدم الإيماءات مع الكلمات لتوضيح المعاني، ولكن يجب الحذر من استخدام إيماءات كثيرة قبل التأكد من أن التلميذ يفهم الإيماءات، وهكذا: فإن استخدام التلقينات يزيد من احتمال حدوث الاستجابة، وإكساب التلميذ السلوك الاجتماعي، وحالما تم الاستجابة الملقنة فإنه يمكن تدعيمها ، وكلما زاد تكرار تدعيم الاستجابة تم تعلمها بسرعة، ويكون الهدف النهائي عادة هو الحصول على الاستجابة النهائية في غياب الملقنات. (محمد الشناوي ، 1996 : 342-343)

و- التشكيل (Shaping) :

إن التشكيل أو التقريب المتتابع هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخري، ويبدأ التشكيل من النقطة التي يكون التلميذ المتدرب عندها، ثم يندرج في خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه بيسر، مع تقديم التدعيم، ومعالجة الأخطاء والمشكلات في مرحلة مبكرة من الخطوات الصغيرة ، وهكذا يكون التشكيل تصعيد الاقتراب من السلوك النهائي الذي سوف يتخذ شكله في النمو والازدياد، وتتألف أهداف برامج التدريب علي المهارات الاجتماعية غالباً من العمل علي تصعيد تعاقبات متشابكة من السلوكيات الاجتماعية مثل: كيفية تجاذب أطراف الحديث ، طلب الالتماس من الآخرين، أو المطالبة بالحقوق، وقد يصعب علي التلاميذ المنعزلين انعزالاً اجتماعياً شديداً تدعيم حدوث تلك الاستجابات إذ أنها نادراً ما تحدث إذا لم تكن تحدث ، ويجب تدعيم الخطوات بالتدرج تجاه الاستجابات لكي يستطيع السلوك التحرك تدريجياً نحو الهدف المنشود. (لويس مليكة، 1990: 12)

ز- التدريب التوكيدي (Assertion Training) :

في المفاهيم السلوكية يكون التدريب علي التوكيدية إجراء من خلاله يستطيع الفرد الذي يجد نفسه غير قادر علي التعبير عن نفسه أو لديه نقص شديد في الثقة بالنفس أن يتعلم بعض مهارات التواصل التي تساعده علي أن يسلك بثقة، وأن يتواصل مع حاجاته وأفكاره ومشاعره بشكل أكثر فاعلية. (علاء الدين كفافي، 1999 :297)

والتدريب التوكيدي فنية تستخدم مع الأفراد الهيابين الخجولين، وتساعدهم على التصرف بإيجابية في المواقف الاجتماعية التي يعجزون فيها عن التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بشكل ملائم .

ومن أساليب التدريب التوكيدي تشجيع الفرد على التعبير عن نفسه وآرائه، وأفكاره بحرية تامة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتم ذلك من خلال :

1- تدريب التلميذ علي الاستجابات الاجتماعية بما فيها التحكم في نبرات الصوت ، واستخدام الإشارات ، والاحتكار البصري الملائم .

2- التدريب علي التعبير الحر عن المشاعر والأفكار تبعاً لمتطلبات الموقف .

3- تدريب التلميذ على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى شخص عدواني أو مندفع .

(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، 1993 :113) .

وهناك ستة أنواع رئيسية من التدريبات على المهارات الاجتماعية من خلال التدريب علي السلوك التوكيدي :

- التحدث عن المشاعر (Feeling Talk) ، ويشتمل هذا النوع من التدريبات علي التعبير حرفياً علي أي شعور .

- استخدام تعبيرات الوجه: ويشتمل على ممارسة التعبيرات بالوجه بما يتلاءم مع الانفعالات التي يعايشها الفرد مثل: الفرح، والخوف، والحزن ، والضيق، والغضب .

- التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح ، وفيه يمارس الشخص تعبيره عن رأيه الشخصي حين يكون لديه رأي يختلف عن الرأي المطروح من الآخرين .

- استخدام ضمير المتكلم بدلاً من ضمير الغائب، ويشتمل هذا الجانب من التدريب علي التعبير عن الذات ، ونسب الأحداث، والخبرات للذات، بدلاً من نسبتها إلي ضمير الغائب أو بنائها للمجهول .

- التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا .

- ممارسة الارتجال، وفيه يتدرب الفرد علي الكلام الحر في صورة ارتجالية، ودون اللجوء بكثرة إلى الكلمات المعدة مسبقاً ، أو المواجهة عن طريق الكتابة . (محمد عبد الرحمن، محمد الشناوي ، 1998 :113-114)

وقد اقترح بيلاك وآخرون (Bellack, et al, 1985) برنامجاً جيداً وشاملاً للتدريب على المهارات الاجتماعية يتضمن التدريب على السلوك التوكيدي، ويشمل :

- رفض الطلبات غير المنطقية، والتعبير عن عدم الموافقة، إجراء الطلبات المنطقية والمصالحة والمفاوضة .

- المهارات التوكيدية الإيجابية مثل: إبداء الإعجاب، والتعبير عن الوجدان، وتقديم الموافقة، والتقدير والإعزاز .

- مهارة المحادثة التي تتألف من بدء محادثة، وتوجيه الأسئلة، وإنهاء المحادثة، وهذه المهارات يتم تقديمها في مجموعة من المواقف التي تشتمل على التفاعل مع الغرباء، وأصدقاء وأفراد الأسرة، والزملاء في المدرسة، يستخدم المعالج التدريب الجدلي، والتدريب الجزائي (النمذجة، والممارسة الموجهة ، ولعب الدور) ، مع الاختبار في بيئة طبيعية للتأكد من أن هذه المهارات تستخدم.

الفصل الرابع
مهارات الاتصال الاجتماعي



الفصل الرابع

مهارات الاتصال الاجتماعى

مقدمـة:

إذا كانت التربية في ضوء ما سبق تسعي إلي تحقيق النمـو المتكامـل لمختلـف جوانب شخصية الطالب فإنها بذلك إنما تستهدف إنماء شخصية الطالـب بالكيفيـة التي تحقق له التوازن البدني والعقلي والانفعـالي والاجتمـاعي والخلقـي في سـائر سلوكياته واتجاهاته نحو نفسه ونحو الآخرين. أي إنماء شخصية الطالب القادر علي "التواصـل" مـع ذاتـه أولا ومـع الآخـرين ثانيـا، تواصـلا بـدنيا وعقليـا ووجـدانيا واجتماعيا وخلقيا. فتنمية القدرة علي "التواصل" لدي الطالب إنما تجمع بين طياتهـا كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية. ومن هنا كان اهتمـام المؤلـف بعـرض هـذا الموضوع – "مهارات الاتـصال الاجتمـاعى" Social Communication Skills – في هذا الكتاب كأحد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

وعلى الرغم من الحداثة النـسبية لعلـم الاتـصال فانـه علـم شـديد التعقيـد يستمد أصوله ومسائله من عدة علوم أخرى لعل أهمها العلوم الاجتماعيـة وعلـم النفس وعلم اللغة والسياسة فضلا عن كثير من التأثيرات الواضحة فيه من العلوم الطبيعيـــة ألا أن (الاتـــصال) ذاتـــه كعمليـــة كـــان بـــدون شـــك ملازمـــا لنـــشأة المجتمع الإنساني.

ولقد أصبحت اللغـة المـسموعة أو المقـروءة الأداة الرئيـسية للاتـصال وقـد اتخذت هذه العملية أشكالا مختلفة واستخدمت أساليب وأدوات متنوعـة للاتـصال تتفق مع درجة تقدم المجتمع وتختلف باختلاف مادة الاتصال ذاتها ومـدى بـساطتها أو تعقدها.

وتعتبر العلاقة الإنسانية هي أهم عنصر فى وسائل الاتصال وخصوصا فـى حالة الاتصال وجها لوجه كما فى الاتـصال التربـوي بحيـث تكـون لـدى مـصمم

الرسالة فكرة عن حالة الفرد أو الأفراد النفسية لكي يدير العلاقة تبعا لتلك الحالة، كذلك يلجا المحاضر ألي تحضير المستقبل ذهنيا وعاطفيا باستعمال المقدمات كنوع من تكييف ردود الفعل لما سيتبع، فهذه المنبهات تعمل على شد انتباه الطلبة وتهيئتهم لعملية التعلم حيث تبدأ عملية الاتصال التربوي بحالة شعورية وتوقعية معينة وهى المرحلة الأولى فى دورة الاتصال، وبعد التوقع يأتي الانتباه وهى المرحلة الثانية وتثير هذه الحالة إشارات داخلية معينة تجلب انتباهنا فتلامس مصادر الطاقات الكامنة وبهذا نصل إلى المرحلة الثالثة وهى إثارة العاطفة، وهكذا إلى أن نقترب من المرحلة الرابعة حيث نصل إلى مرحلة تجميع المعلومات عن الموضوع حيث أن هذه المعلومات (التي تعتبر الطريق بين المرسل والمستقبل) لا يتم إدراكها إلا إذا كانت تشبع حاجات المستقبل (الطالب) ورغباته، وعندما ينشط لا يتوقف عند مرحلة استقبال المعلومات وجمعه بل يأخذ فى استنباط الأفكار وتكوين الآراء. (سالم عبد الجبار، 1997)

إن الاتصال عنصر لازم للحياة الاجتماعية لا تقوم بدونه، ولا يتم نقل التراث الثقافي أو تنميته إلا به، ويندمج الإنسان في عملية الاتصال منذ ميلاده، ولا يعيش دون اتصال بما حوله حتى ولو عاش بمفرده بعيداً عن البشر والحيوان، فهو يتصل بظواهر الطبيعة ويفسرها، فيتعرف على سقوط الأمطار بتفسير لون الغيوم وحركة الرياح أو يعرف نضوج ثمرة بلونها أو طعمها أو حجمها، وهكذا يستقبل الإنسان في حياته عن طريق حواسه مثيرات تعني أشياء يفسرها ويتأثر سلوكه بهذا التفسير. (فتح الباب عبد الحليم & إبراهيم ميخائيل، 1976)

فإذا بحثنا عن معنى كلمة اتصال لغوياً في اللغة الأوروبية Communication وهى الاسم من الفعل to communicate وهذه الكلمة مشتقة من الأصل اللاتيني communicate بمعنى يذيع أو يشيع عن طريق المشاركة وقد تكون هذه المشاركة

بين شخص وآخر وهذا هو الاتصال الشخصي أو بين شخص وعدة أشخاص أو جماعة، وهو الاتصال الجمعي المباشر.

وقد يجري بين شخص أو مؤسسة وعدة جماعات متفرقة لا تتصل ببعضها البعض ولا ترى مصدر الاتصال وجها لوجه، وهذا هو الاتصال الجماهيري.

وتستخدم كلمة اتصال في صيغة الفرد Communication للإشارة إلى عملية الاتصال التي يتم عن طريقها نقل المعاني والأفكار والمعلومات أما كلمة اتصالات في صيغة الجمع Communications فإنها تستخدم للإشارة إلى الرسائل نفسه أو للإشارة إلى مؤسسات الاتصال فإذا ما أضيف إليها لفظ Mass فإنها تشير إلى وسائل الاتصال الجماهيرية أو وسائل الاتصال الإعلامي Mass Communications . (بتروفسكي& ياورشفسكي،1996).

ويرى شوتر (Shuter, 1979) أن الاتصال ببساطة هو نقل المعنى بين شخصين (الاتصال الاجتماعي – البينشخصي) أو بين الشخص والبيئة (الاتصال البيئي)، بالإضافة إلى الأحلام والتفكير وأنشطة التأمل الذاتي الأخرى والتي تمثل صور الاتصال داخل الشخص.

تعريف مهارات الاتصال الاجتماعي:

يأخذ مفهوم الاتصال اليوم أهمية مركزية في علم النفس وفى علم الاجتماع وهو على حد تعبير كولى Cooley في وصفه (1994) العملية التي تأخذ فيها العلاقات الإنسانية مجراها وحركة تطورها وذلك يشير إلى العملية التي يتم فيها تحويل وتبادل الإشارات بين الأفراد، فإن إدراك عملية الاتصال أمر يتميز بالصعوبة إلى حد كبير، ومع ذلك ليس هو الصعوبة الوحيدة، فالاتصال دائماً يسعى إلى إيجاد إحساس مشترك بين المتصل والمستقبل.

وكلمة الاتصال Communication مأخوذة من الأصل اللاتيني Communis وهي جديدة نسبيا وعلم الاتصال هو أيضا جديد لذلك نجد انه عرف

تعريفـات كـثيرة منهـا، أن الاتـصال يعنـى تلـك العمليـة الـتي يـتم بواسـطتها نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر مـن شـخص مـا هـو المرسـل (Sender) إلى شخص أخر أو أكثر وهو المستقبل (Receiver) من خلال وسيلة معينة وهـي قنـاة الاتـصال (Chanel) لتـصبح هـذه المعلومـات أو المـشاعر مـشتركة بـين الطـرفين. (محمد غيث، 1999).

وفي اللغة ينحـدر الاتـصال بمعجـم الـوجيز (1992) مـن الفعـل (اتـصل) ويقصد به التأم وصار موصولا به والفعل (تواصل) أي لم يتقاطع، ويتضح من هذا التعريف أن الاتصال يشير إلى الارتباط وعدم الانفصال.

والاتصال في اللغة العربية له ثلاثة معاني فهو يعنى عـدم الانقطـاع، ويعنـى الانتساب أو الانتماء، ويعنى "الاعتزاء" المنهـي عنـه في الحـديث النبـوي، أي ادعـاء الجاهلية، كأن يقول الفرد يآل فلان، أو أنا ابن فلان". (مختار الصحاح، 1938).

وتعد اللغة المنطلق الأول لعمليـات التفاعـل الإنـساني وتـشكل في الوقـت نفسه إحدى أهم صيغه وواحدا من أبـرز تجلياتـه، وتحمـل كلمـة اتـصال في اللغـة العربية المعنى والمدلول نفسه، فهي من فعل يتصل والاسم يعني المعلومات المبلغـة، أو الرسالة الشفوية أو تبـادل الأفكـار والآراء، أو المعلومـات عـن طريـق الكـلام أو الإشارات، كمـا أن الكلمـة تعـني أيـضا شـبكة الطـرق أو شـبكة التليفونـات. (فاروق شلبي، 1997).

ويري قدري حفني (2000) أن الاتصال بمعناه اللغـوي ووفقـا لاسـتخدامه في لغتنا اليومية إنما يعنى نوعا من العلاقة الإنسانية الحميمة المباشرة والمتبادلة.

كما أن الاتصال هو "عملية نقل المعلومات والفهم من شخص إلى آخر، وقد يشمل النقل الأفكار أو الحقائق أو القيم بحيث يمكن المشاركة بين الناس في المعرفـة وفى المشاعر وتجنب سوء الفهم". (لويس مليكة، 1989)

وأشار هوبكينز (Hopkins, 1983) إلى أن الاتـصال هـو العلاقـة بـين جميـع العناصر الأساسية المتضمنة في العملية الاتصالية، والتي تشمل المرسل، والمستقبل، ومضمون الرسالة، وقنوات الاتصال، وسياق الاتصال.

وعـرف مـاكلفلين وجولـو (Mcloughlin & Gullo, 1984) الاتـصال بأنـه "تلك العملية الهادفة التي تتضمن كل التبادلات اللفظية وغـير اللفظيـة، الـتي تنتقـل من خلالها الرسائل بين الأشخاص"، وأن أحـد الأهـداف الأساسـية للاتـصال هـو التأثير في الآخرين بطريقة ما، بحيث يفضي ذلك في النهايـة إلى ابتعـاث الاسـتجابة منهم، وعندما تؤدى هذه العملية إلى فهم علمي للمعني لدي الطـرفين، فإنـه يمكـن القول بأن الاتصال الفعال قد تحقق بالفعل.

وفي معجـم العلـم الـسلوكي، عـرف وولمـان (Wolman, 1989) الاتـصال في أحد المعاني العديدة التي قدمها له بأنها "انتقال أو استقبال الإشارات أو الرسـائل بين الأشخاص.

وقد تعددت طرق دراسة الاتصال تبعاً لتعدد الباحثين واختلاف توجهـاتهم فقد درس علماء النفس والاجتماع الاتصال من خـلال التحليـل المقـارن لـسلوك الكائنات الإنسانية، وكان محور اهتمام هذه الدراسات هو مستويات تعقيد السلوك الاتصالى لا مضمون الاتصالات أو الرسائل، أما الاتجـاه الثـاني فقـد تبنـاه بعـض علماء النفس الاجتماعي واقتصر في دراسته للاتصال على اللغة وتحليـل الرسـائل والنتائج الوظيفية له، ويتمثل الاتجاه الثالث في دراسة الاتصال مـن منظـور شـامل يستوعب المعنى والوظيفة والهدف والنتـائج الـسلوكية، ويطلـق علـى هـذا الاتجـاه نظرية المعلومات ويؤكد أصحابها أنهم لا يدرسـون فقـط الاتـصال بـين الكائنـات الإنسانية بل يدرسون أيضا اتصالات ذات طبيعة فيزيائية. (محمد غيث، 1996).

ويرى البعض أن الاتصال هو عملية نقل المعلومات أو الأفكـار أو المـشاعر مـن شـخص مـا (المرسـل) إلى شـخص أو أكثـر (المـستقبل) مـن خـلال وسـيلة

معينـة حتـى تـصبح هـذه المعلومـات أو المـشاعر مـشتركة بـين الطـرفين. (عاطف العبد، 1989).

أهداف الاتصال الاجتماعي:

يهدف الاتصال أو عملية نقل المعلومات إلى جعل الحياة الإنسانية سهله وممكنة من خلال مشاركة الآخرين في خبراتهم ومعلوماتهم والتي تساهم في إمكانية التكيف مع متطلبات الحياة وتأتى أهداف الاتصال من أهمية المعلومات نفسه حيث يحتاج الإنسان إلى :-

أ- أهداف اجتماعية: أو نفعية لمواجهة تحديات الحياة اليومية ومتطلباتها.

ب- أهداف مهنية: ليتمكن من النهوض بأعباء مهنته أو عمله أو وظيفته.

ج- أهداف تعليمية: لتلبية المتطلبات الأكاديمية أو الدراسية.

د- أهداف مختلفة: تظهر خلال حياة الفرد حسب الاحتياجات المتجددة.

أهمية الاتصال الاجتماعي:

إن الحاجة للمعلومات وعملية نقلها وتبادلها تعتبر هامة لجميع الناس وتبدو أهميتها بشكل اكبر في بعض المهن مثل التعليم والاعلام وغيرها، حيث إن عملية نقل المعلومات وتبادلها بين الأفراد تجعل الحياة الاجتماعية ممكنة ويسيرة ومحتمله إضافة إلى أنها حاجة نفسية وسياسية وثقافية، فلكي يشارك الفرد في الأنشطة الاجتماعية ويتفاعل مع الأفراد ويتفهمهم ويؤثر فيهم ويتأثر بهم لابد من وجود علاقة اتصال بينه وبينهم وهذه تتم من خلال عملية نقل وتبادل المعارف والتجارب والاتجاهات. (زيدان عبد الباقي، 1979).

إن حياة المجتمع بدون اتصال غير ممكنة فلا يستطيع الناس تنظيم أفعالهم وفقا للسببية الفيزيائية وهذا يعنى أن كل تفاعل إنساني يفترض بالضرورة تدخل

أفكـار اتـصالية ومهمـا يكـن الأمـر يلاحـظ وجـود اتـصال بـين الأفـراد. (على وطفه، 1994).

كذلك فان أهمية الاتصال ونقل المعلومات تأتى من الحقيقة الـتي تقـول (إن كل فرد يتصرف على أساس ما يعرفه أو ما لديه من معلومات) وهذا يعنى أهميـة نقل وإيصال اكبر قدر ممكن من المعرفة والمعلومات إلى الأفـراد لكـي يتكيفـوا مـع حياتهم ومتطلبـاتهم الـتي أصـبحت اليـوم معقـدة للغايـة، أمـا متخـذو القـرارات في مختلف المجالات سواء التربوية أو الاقتصادية أو الاجتماعيـة أو الـسياسية فلابـد من نقل المعلومات إليهم بالحجم المطلوب وبمستوى عـال مـن الدقـة لكـي تـصدر قراراتهم مثمرة وبناءة. (سالم عبد الجبار، 1997).

إن الإنسان ككائن اجتماعي Social being لا يـستطيع العـيش بمعـزل عـن غيره من أفراد جنسه يرعاه في طفولتـه وينـشئه في مرحلـة الـصبا ويتعـاون معـه في مرحلة الشباب وما يليها من مراحل، وتظهر أهمية الاتصال بالنسبة للإنـسان مـن أن العلاقات البينشخصية تعتمد أساساً علي الاتصال. (Lehner & Kube, 1964).

ففي غياب الاتصال وبخاصة الاتصال من خلال الرموز اللغوية، تغدو الحياة الاجتماعية والثقافيـة مـستحيلة، وبغـير الاتـصال أيـضا تـستحيل عمليـة التطبيـع الاجتماعي للأطفال ونقل المعايير الاجتماعيـة والـتراث الحـضاري إلـيهم، بـل إن للاتصال أهمية كبيرة أيضا في العلاج والإرشاد النفسي، فأن المهمة الكلية للعـلاج النفسي هي معالجة الفشل في الاتصال، فالـشخص المـضطرب انفعاليـا والـشخص العصابي يكون في معضلة، أولا بسبب اضـطراب اتـصاله مـع ذاتـه وثانيـا بـسبب اضطراب اتصاله مع الآخرين كنتيجة لذلك. (Rogers, 1970).

كما أشار روجرز إلى أن العلاج النفسي هو الاتصال الجيد بين الفرد وذاتـه، وبين الفرد والآخرين، أو بتعبير آخر فان الاتصال الجيد بين الفرد وذاته وبين الفرد والآخرين دائما ما يكون علاجيا.

كما أوضح بارك وشابيرو (Park & Shapiro, 1976) إن العلاج النفسي لا يكتمل ولا يتحقق الشفاء إلا إذا ترك كل من المعالج والعميل أثر يحقق الأتصال والمشاركة الوجدانية بينهما.

كما أشار بل (Bell, 1982) إلى أن تلاميذ المدارس التي يسودها النمط غير المباشر لتفاعل المعلم مع تلاميذه، من قبيل تقبل التلميذ وامتداحه وتشجيعه، كانوا أكثر اتزانا وواقعية وتأكيدا للذات وأكثر ميلا للنشاط الاجتماعي من تلاميذ المدارس التي يسودها النمط المباشر للتفاعل، من قبيل إلقاء التعليمات وتوجيه الانتقادات.

كما بينت لندا دودني وآخرون (Dowdney et al, 1984) الأهمية الكبيرة للاتصال اللفظي حيث إن اللغة تخدم الوظائف الاجتماعية والانفعالية، بالإضافة إلى الوظائف اللغوية ففي سياق التبادلات اللفظية يمكن للوالدين الاتصال مع أطفالهما وإيصال اهتمامهما بهم، وإيصال أنشطتهما إلى هؤلاء الأطفال، كما يمكنوهما تشكيل وصياغة سلوك أطفالهما.

كذلك فقد أشار ماكلفلين وجولو (Mcloughlin & Gullo, 1984) إلى أن النمو الإنساني الأفضل يعتمد بدرجة كبيرة علي نمو التواصل.

وقد بين مصطفى كامل (1987) أهمية الاتصال في المحيط المدرسي من أن طريقة تفاعل المعلم مع تلاميذه تؤثر علي مفهوم الذات لديهم وعلي أدائهم في حجرة الدراسة، كما أنها تساعد علي تحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية والجوانب غير المعرفية في سياق التعامل مع التلاميذ، لأنه لا يمكن تحقيق الأهداف المعرفية إلا على أرضية من التوافق.

وتؤكد سوسن عثمان (1989) أن الاتصال يعد الآن وبكل المقاييس ظاهرة حضارية تعرف بثورة الاتصال أو الثورة الاتصالية " التي ظهرت في حقبة تاريخية لاحقة على حقب تاريخية لثورات حضارية أخرى سبقتها في الظهور وهى الثورة

الزراعية والثورة الصناعية وقد بدأت الاتصالات محدودة بين الجماعات الإنسانية إلى أن أصبحت الآن ظاهرة طاغية دخلت بيوتنا ومدارسنا ومصانعنا وجامعاتنا ومزارعنا ومعاملنا فانتشرت بيننا تكنولوجيا الثورة الاتصالية حتى أصبحت عصب الحياة المعاصرة".

كما يشير عبد الرحمن عدس (1999) إلي أن الاتصال يمثل حاجة نفسية واجتماعية وثقافية وسياسية فلكي يشارك الفرد في الأنشطة الاجتماعية ويتفاعل مع الأفراد ويتفهمهم ويؤثر فيهم ويتأثر بهم لابد من وجود علاقة اتصال بينه وبينهم، لأن الحاجة للمعلومات وعملية نقلها وتبادلها تعتبر هامة لجميع الناس ولكن أهميتها تظهر بشكل أكبر في بعض المهن والوظائف كالطبيب، المحامى، المهندس، رجل الأعمال، مدير المشروعات.

وتشير أتشايدا وآخرون إلى أن الاتصال سيكون له دور حاسم في القرن الواحد والعشرين إذ سيتعين على الطلاب امتلاك مهارات التكلم والاستماع والكتابة فضلا عن مهارات العلاقات الإنسانية التي ستمكنهم من العمل مع بعضهم كأعضاء فريق.

مما سبق يتضح أن الاتصال يعمل كأساس للعلاقات الاجتماعية بكل أنواعها، والواقع أن الجماعات الاجتماعية تصبح أنظمة اجتماعية فعاله عن طريق الاتصال، فالجماعات توجد بفضل التفاعل الاتصالى الذي يتوافر بين أعضائها ويتحدد الاتصال بين الجماعات الاجتماعية وفقا لأنماط هذه الجماعات وما يمكن أن يقوم بينها من علاقات وأدوار متبادلة.

أشكال الاتصال الاجتماعى:

بالرغم من تعدد أشكال الاتصال، إلا أنه يمكن إدراجها جميعا ضمن فئتين رئيستين هما الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي.

1) **الاتصال اللفظي** Verbal Communication

يتضمن التعبيرات اللفظية المسموعة أو المقروءة، ويعتمد الاتصال اللفظي على استخدام الألفاظ كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل ويأخذ شكل الكتب والمذكرات والخطابات والتقارير والمحادثات التليفونية والمناقشات والمناظرات والندوات والمؤتمرات وقد يعتمد الاتصال اللفظي على استخدام اللغة العامية أو اللغة الفصحى التي تعتمد على مجموعة القواعد النحوية التي تنظم استخدام اللغة. (عاطف العبد، 1989).

ويمثل الاتصال اللفظي للرجل أداة لتحقيق المكانة والتظاهر بالمعرفة وعلى الجانب الآخر يمثل الاتصال اللفظى للمرأة وسيلة بناء العلاقات، لذلك يعتقد أن الرجل أكثر انطلاقا وارتياحا للحديث فى المواقف العامة التى تتيح له فرصا للاستعراض وأن المرأة أكثر انطلاقا وارتياحا للحديث فى المواقف الخاصة التى تسمح لها بإقامة الروابط ويميل الرجل فى حديثه الى السخرية والتهكم وتحدى السلطة أما المرأة فتتجنب المواجهة فهى تشعر فى الغالب أن الأمر الأكثر أهمية أن تحب أكثر مما تحترم. (هاني عتريس، 1997).

ويوضح محمد يسرى (1999) اختلاف وسائل الاتصال اللفظي وفقا للجمهور المستهدف من عملية الاتصال كما يلي:

أ- في الاتصال الشخصي: تتعدد وتتنوع وسائل الاتصال اللفظي لتشمل قواعد العمل، المقابلات الخاصة، والاجتماعات العامة، المناقشات والمحادثات المباشرة بين الرؤساء والمرؤوسين، إضافة إلى الوسائل الالكترونية كالهاتف والتلغراف والفاكس.

ب- في الاتصال الجمعي: تشمل وسائل الاتصال اللفظي النشرات، والكتيبات، والمؤتمرات والصحف والمجلات، الملصقات، المحاضرات والندوات، الإذاعة والتليفزيون.

2) **الاتصال غير اللفظي** None Verbal Communication

يؤكد ليهنر وكيبى (Lehner & Kube, 1964) من انه على الرغم من أن اللغة كالاتصال اللفظي تساعدنا علي نقل مفاهيم تتعلق بالأشياء أو الأحداث أو المواقف التي تكون بعيدة عنا جغرافيا أو زمنيا، إلا إن اختلاف اللغات بين الأقطار المختلفة يجعل فرص التفاعل أو التواصل محدودة.

وأشار روجرز (Rogers, 1970) إلي انه بالرغم من أن الاتصال اللفظي ضروري للغاية إلا أن الألفاظ يمكن أن تكون عائقا يستخدمه الفرد لكي يتجنب الاتصال الصادق ولذلك فإن التعبير الأكثر صدقا عن الفرد إنما يكون من خلال الاتصالات غير اللفظية مثل اتصال العين، واللمس، والابتسام.

ويضيف تيبر وهاس (Tepper & Hass , 1978) السلوكيات غير اللفظية مثل انحناء الجذع والتوجه البدني والتعبير الوجهى والترنيم الصوتي والإشارات والإيماءات.

وقد عرف كناب (Knapp, 1978) السلوك غير اللفظي بأنه كل وقائع الاتصال الإنساني التي تتجاوز الكلمات المنطوقة أو المكتوبة.

ويشير عاطف العبد (1989) انه عبارة عن تعبيرات منظمة تشير إلى مجموعة معاني يستخدمها الإنسان في اتصاله بالآخرين، ومن أنواعه لغة الصمت، والتعبيرات الحسية والفسيولوجيه والتعبيرات الحركية واللغة الرمزية والإشارات.

ويضيف رضا الصاوي (2004) ان من أساليب الاتصال غير اللفظي:

أ- **التعبيرات الصوتية** Paralanguage مثل نبرة الصوت، درجة خشونته وحدته وغير ذلك من العوامل غير اللفظية التي يطلق عليها التعبيرات الصوتية.

ب- **الإشارات** Gestures وتعتبر أول وسيلة طورها الإنسان في اتصاله بالآخرين، والإشارات يمكن أن تصاحب الرسالة اللفظية أو تؤدى بمفردها.

ت- **تعبيرات الوجه وحركات الجسم** Facial expressions and body behaviors وهذه التعبيرات والحركات تعبر بصدق عن المشاعر والانفعالات والعواطف وردود الفعل.

ث- **تقديم الذات** Self presentation مثل مظهر الفرد وما يتعلق به من الملابس، والحلي وطريقة تصفيف الشعر وأدوات التجميل وغيرها.

ج- **الاتصال عن طريق اللمس** حيث يعتبر اللمس أداة اتصالية تعبر بقوة عن مشاعر الخوف والحب والقلق، فضلا عن أهميته في مرحلة الطفولة المبكرة.

ويتميز الاتصال غير اللفظي بعدة خصائص أهمها:

- أنه يعبر عن معلومات وجدانية مثل: الحب والبغض والكره، والدهشة أو الموافقة، إضافة إلى الكثير من النواحي الوجدانية التي لا يمكن التعبير عنها بطريقة لفظية.

- إن الاتصال غير اللفظي يتضمن معلومات تتعلق بمضمون الرسالة اللفظية مثل: نبرة الصوت وحدته فضلا عن أنه يوفر المعلومات التي تفيد في فهم طبيعة العلاقة بين الأطراف المشاركة في عملية الاتصال.

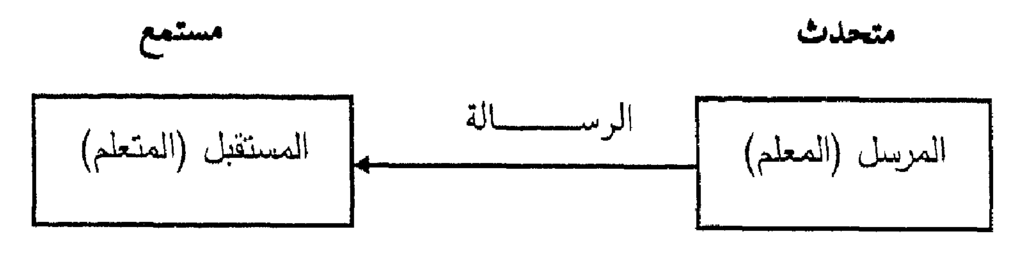
- أن الرسائل غير اللفظية تتميز بصدقها.

ويدخل هذا النوع من الاتصال ضمن كل أنواع الاتصال الـتي تعتمـد علـى اللغة غير اللفظية ويطلق عليها أحياناً اللغة الصامتة ويقسم بعض العلماء الاتصال غير اللفظي إلى:

1. لغة الإشـــارة (sign language).
2. لغة الحركة أو الأفعال (حركة الجسد) (body postures).
3. الاتصال بالعين (eye contact).
4. الحوار الوجهـي أو التعبير الوجهـي (facial expression).
5. الإيحاءات (gestures).

وقسم سالم عبد الجبار (1997) أنواع الاتـصال في المواقـف التعليميـة الـتي تعتمد علي اللغة اللفظية إلي نوعين:-

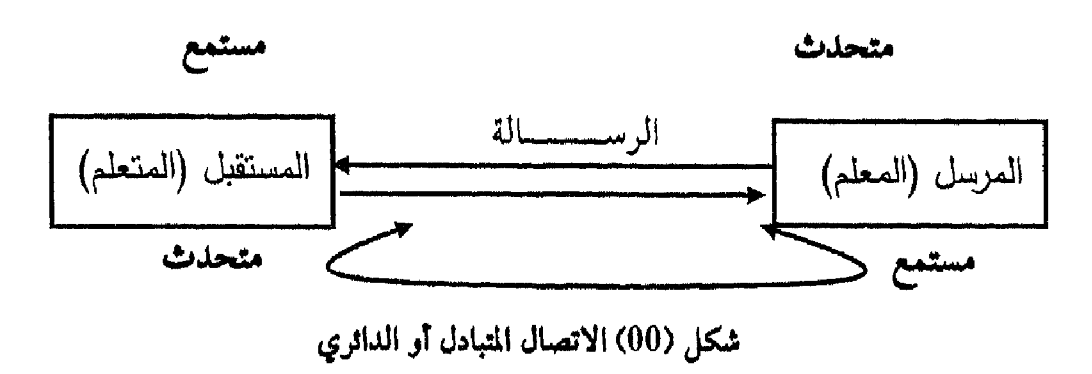
أولاً: الاتصال المتقطع: وهو أن يستلم الطالب الرسالة دون معرفة الأستاذ بأثر أو ردود فعل الطالب إزاء هذه الرسالة، إي أن الأستاذ يتحدث والطالب يستمع فقط.



شكل (00) الاتصال المتقطع

ويتضح من هذا الاتصال، أن الحدث الاتصالي يتضمن مـصدراً أو شخـصاً مرسلاً ينقل إشارة أو رسالة خلال قناة إلى مكـان مقـصود أو الـشخص المستقبل، وهذا النوع من الاتصال يعتبر مـن أردأ أنـواع الاتـصال وذلـك لعـدم معرفـة أثـر الرسالة على المستقبل (الطالب).

ثانياً: الاتصال المتبادل أو الدائرى: وهو أن يستلم الطالب الرسالة ويقوم الأستاذ بالتعرف علي أثر وردود فعل الطالب إزاء هذه الرسالة بحيث يتاح للأستاذ أن يعدل ويصحح وضعاً ما



شكل (00) الاتصال المتبادل أو الدائري

وهذا النوع من الاتصال يعتبر أرقي أنواع الاتصال التربوي حيث أنه يحقق وجود التغذية المرتدة feed back وهو العامل الأساسي الذي يجعل الأستاذ في وضع يستطيع فيه الانتقال من خطوة إلي خطوة لاحقة في سياق التدريس، أو ليصحح وضعاً ما، بناء علي مدي فهم الطلبة لكل خطوة من هذه الخطوات وصولاً إلي تحقيق الأهداف المرسومة للاتصال.

عناصر الاتصال الاجتماعي Communication Elements:

أشار هوبكينز (Hopkins, 1983) إلى أن العنصرين الأساسيين في عملية الاتصال هما المرسل والمستقبل، فالمرسل هو الفرد الذي تصدر عنه الإشارة السلوكية، والمستقبل هو الذي يتعدل سلوكه بفعل هذه الإشارة، ثم بين هوبكينز أن عملية الاتصال تتضمن عناصر أخرى تشمل مضمون الرسالة، قناة التواصل، وخلفية التواصل، والسياق.

فمضمون الرسالة هو المجموعة الكاملة للإشارات والسياقات البيئية، وقنوات الاتصال هي المسالك التي من خلالها تصل الإشارة، مثل اللمس، وخلفية الاتصال هي النشاط الخلفي لقناة الاتصال والمرتبط بالإشارة، وهو العنصر الأكثر

صعوبة في تحديده بدقة والسياق هو الموقف أو الظرف التي تصدر فيها الإشارة ويتم استقبالها.

وحدد سالم عبد الجبار (1997) عناصر الاتصال في:-

1- **المرسل**: (Sender) أو المتصل وهو الذي يقوم بإرسال الرسالة (مصدر المعلومات).

2- **الرسالة**: (Message) وهى المعلومات التي يرغب المرسل في نقلها أو تبادلها مع الآخرين، وهذه المعلومات قد تكون على شكل حقائق (Facts) أو مشاعر (Feelings) وعادة يكون للرسالة غرض ومحتوى.

3- **الرمز**: (Code) وهى الأدوات التي يختارها المرسل لنقل رسالته للمستقبل، وعادة يكون لها معان مشتركة بينهما، وهذه الرموز تكون على شكل كلمات منطوقة، أو مكتوبة، أو صوراً، أو إشارات، أو سلوكا معينا وغير ذلك مما له معان معينة ومتفق عليها.

4- **وسيلة نقل المعلومات أو قناة الاتصال**: (Means or Channel) وهى الوسيلة التي اختارها المرسل لنقل الرموز التي اختارها إلى المستقبل وهذه الوسائل لا تخرج عن اطار الحواس الخمس، وقد تكون هذه الوسيلة السبورة (اللوح) أو الهواء، أو الراديو، أو التليفزيون، أو الهاتف، وتكون عملية نقل المعلومات أكثر فاعلية كلما استخدمت أكثر من قناة، فالتليفزيون وسيلة أفضل لنقل المعلومات من الراديو لأنه يعتمد على الرؤية والسماع في أن واحد.

5- **مستقبل المعلومات**: (Information Receiver) وهو الشخص الذي يستقبل المعلومات أو الأفكار أو الحقائق أو المشاعر من المرسل ويحللها.

6- **التغذية الراجعة**: ((Feedback فعندما ينقل المرسل معلومات معينة إلى المستقبل لا يمكنه أن يتأكد من أن رسالته قد فهمت بالطريقة الصحيحة،

إلا إذا كانت هناك ردة فعل من المستقبل بطريقة مباشـرة، أو غـير مباشـرة ، ويفهم من خلالها المرسل أن المستقبل موافق على محتوى الرسـالة أو رافـض أو لا رأى له حولها.

ويمكن أن تتم عملية الاتصال :

أ- بين الفرد ونفسه Intrapersonal Communication .

ب- بين الفرد وشخص أخر Face to Face Communication .

ت- بين الجماعات Group Communication.

ث- الاتصال الجماهيري Mass Communication. (سالم عبد الجبار، 1997).

وسائل نقل المعلومات فى الاتصال الاجتماعى:

1- نقل المعلومات شفوياً Oral Communication

ويتم من خلالـه تبـادل الحـديث بـين مـصدر المعلومـات ومـستقبلها سـواء مباشرة أو من خـلال التليفـون مـثلا ويمكـن عـن طريـق الاتـصال الـشفوي نقـل المعلومات بأقصر الطرق وأيسرها بالإضافة إلى تبادل المعلومة بين المرسل والمستقبل للتوضيح وإزالة أو تضييق الخلاف بينهما ومن أهم طـرق نقـل المعلومـات شـفوياً المقابلات الشخصية والأحاديث المباشرة والمحاضرات والخطـب والمكالمـات الهاتفيـة والاجتماعات بالإضافة إلى التسجيلات.

2- نقل المعلومات كتابة Written Communication

وهذه القناة تعتمد على المستوى الثقافي للمرسل والمستقبل ومن أهم وسائل نقل المعلومات المكتوبـة الكتـب بأشـكالها المتنوعـة والـدوريات بأنواعهـا المختلفـة بالإضـافة إلى الأوامـر والتعليمـات والبلاغـات والبرقيـات والمـذكرات والتقـارير والشكاوى والمقترحات ويـشترط في هـذه الوسيلة الوضـوح والدقـة والاختـصار والشمولية.

3- نقل المعلومات بواسطة الرموزCommunication by Symbols

أ- الرموز السمعية Audiable Symbols

ب- الرموز البصرية Visible Symbols

ت- اللمس المادي كالمصافحة ....الخ

وعادة ما تسير عملية نقل المعلومات في ثلاثة مستويات هى:

- نقل المعلومات من أعلى إلى أسفل وهو ما يسمى (الاتصال الهابط) Down-Ward Communication
- نقل المعلومات من أسفل إلى أعلى Up- Ward Communication
- نقل المعلومات أفقيا أو الاتصال على مستوى واحد Horizental Communication

(سالم عبد الجبار، 1997).

أبعاد الاتصال الاجتماعي:

ومن الممكن تحديد أربعة أبعاد للاتصال هي "الاتصال البدنى، الاتصال الاجتماعي، الاتصال العقلي- المعرفي، الاتصال الوجداني".

وهذه الأبعاد الأربعة للاتصال ليست منفصلة عن بعضها بحدود جامدة، بل إنها متداخلة إلى حد كبير فعلى سبيل المثال المصافحة الدافئة بين شخصين تجمع في الحقيقة بين كل من "الاتصال البدنى (تشابك الأيدي) والاتصال الوجداني (الدفء العاطفي المصاحب)" والاتصال الاجتماعي (العلاقة الاجتماعية بين الشخصين)، والحوار الهادئ الرقيق بين شخصين في موضوع ما إنما يجمع بين كل من "الاتصال العقلي – المعرفي والاتصال الوجداني.

ويلفت الانتباه أن الاتصال البدنى دائما ما يكون اتصالا غير لفظي، أما الأبعاد الثلاثة الأخرى للاتصال (العقلي- المعرفي، الوجداني، الاجتماعي) فيمكن لاى منها أن تبدو في شكل لفظي، أو شكل غير لفظي أو كليهما معا فالابتسامة الرقيقة الصادقة تمثل اتصالا وجدانيا غير لفظي والحديث العذب الرقيق الدال

علي مشاعر الحب يمثل اتصالا وجدانيا لفظيا والكلمات الرقيقة المتواكبة مع تعبيرات وجهيه دالة علي الحب إنما تمثل اتصالا وجدانيا لفظيا وغير لفظي في آن واحد، وهكذا. (حمدان فضة، 1999).

وأشار ماكلفلين وجولو (Mcloughlin & Gullo, 1984) إلى أن احد الأهداف الأساسية للاتصال هو التأثير في الآخرين بطريقة ما بحيث يفضي ذلك في النهاية إلي ابتعاث الاستجابة منهم وعندما تؤدي هذه العملية إلي فهم علمي للمعني لدي الطرفين (المرسل والمستقبل) فانه يمكن القول بان "الاتصال الفعال" قد تحقق بالفعل اى أن ماكلفلين وجولو قد اعتبرا أن الاتصال الفعال أو أن كفاية الاتصال تتحقق عندما يصل الشخصان المتصلان إلى الفهم الدقيق للموضوع الاتصالي بينهما، ويلاحظ هنا أن ماكلفلين وجولو قد ركزا فحسب علي التواصل العقلي المعرفي، ويمكن تعميم ذلك علي سائر الأبعاد الأخرى للاتصال.

كما بينت مارجريت بارات وآخرون (Barratt et al, 1992) أن القنوات المبكرة لاتصال الطفل مع أمه تتضمن النظرة المحدقة Gaze، واللغة المبكرة، والانفعالات، كاستجابة للسلوكيات اللطيفة اللفظية والعاطفية من جانب الأم تجاه الطفل.

كما تتضح الأبعاد النفسية للاتصال من خلال أبعاد المقياس الذي أعده فليتشر وكيننمونث (Fletchet & Kininmonth, 1992) لقياس العلاقات المتبادلة بين الأقران، ومن أهم هذه الأبعاد صلة بالاتصال (الحب، الثقة، التقبل، التدعيم، التضحية، صدق العلاقة، الجاذبية، الروح الجماعية، الشعور بالأمن، الصداقة، الاحترام).

كما تناول بورجن (Burgoon, 1993) البعد الانفعالي للاتصال، أو الاتصال الوجداني Emotional Communication، مشيرا إلى أن اتصال العواطف Communication of Emotions يتعلق بالخبرة الداخلية لدى الفرد

تجاه شخص آخر في سياق علاقة حميمة بينهما ويبدو من خلال سلوكيات عاطفية مثل (اللقاء الرومانسي، تقديم الزهور، المصافحة الدافئة، التعبير العاطفي "إني أحبك").

ويري أحمد بدوى (1986) أن الاتصال ظاهرة اجتماعية تتضمن تبادل الفهم بين الكائنات البشرية، وهو العمل الذي ينتقل عن طريقه المعاني من إنسان إلى آخر، أو من جماعة لأخرى.

كما حدد عبد الكريم العفيفي (1996) الاتصال كظاهرة اجتماعية فمحور هذه التنظيمات هو اتصال الأفراد والجماعات بعضهم البعض، هذا الاتصال الذي يفرضه تقسيم العمل والحرص على الوجود الاجتماعي وما اسماه دور الشعور الجمعي Sensation Collectiege تأسيسا على ذلك، والاتصال كظاهرة اجتماعية له خصائص مميزة مثله كمثل كافة الظواهر الاجتماعية أهمها:-

1- الاتصال ظاهرة تلقائية تنبع تلقائيا من التفاعل الاجتماعي.

2- الاتصال ظاهرة جبرية تفرض نفسه بقواعدها على السلوك الفردي وجدت قبل وجود الفرد ولا يملك الأخير إلا الامتثال لهذه القواعد.

3- الاتصال كظاهرة اجتماعية فهو ظاهرة ديناميكية بمعنى أنها لا تعرف الثبوت لتغير المجتمع بنظمه وثقافته وانساقه بين الحين والآخر.

4- الاتصال كظاهرة اجتماعية فهو ظاهرة هادفة بمعنى أنها تحقق أهداف معينة تثبت من النسيج الاجتماعي للمجتمع ككل.

5- الاتصال ظاهرة تبادلية بمعنى أنها تؤثر في الظواهر الأخرى وتتأثر بها.

6- الاتصال ظاهرة متغيرة بتغير مورثولوجيا المجتمع (بناءاته بين الريف والحضر وعدد السكان ونوعياتهم والنمط الثقافي للبناءات الاجتماعية).

7- الاتصال كظاهرة اجتماعية مرتبطة بكل من:-

أ التنظيم الاجتماعي للمجتمع ككل (إمكاناته - مشكلاته).

ب الأيدلوجية السياسية السائدة والنمط الثقافي للمجتمع (اللغة، العادات، التقاليد، الدين)

ت النمو القومي للشخصية والنمو الحضاري للمجتمع.

8- الاتصال ظاهرة شيئية بمعنى أنها شئ له وجود حقيقي في ثنايا المجتمع قد لا تدركه أو نلمسه ولكن ندرك اثاره.

كما أضاف عبد الكريم العفيفي (1996) أن الاتصال ظاهرة سيكولوجية من حيث أنه:-

1- عمليات من طبيعة نفسية تتفاعل فيها مشاعر خاصة تحكمها قاعدة (الحافز والدليل والاستجابة) كما تحكمها ثلاثية مكدوجال (الإدراك والإحساس والسلوك).

2- لا يوجد سلوك بلا دافع ومن ثم فان اتصال المرسل بالمستقبل لابد وان يقوم على واقع لكل منهما لإرسال الرسالة أو استقبالها.

3- قنوات الاتصال هي سيكولوجيا وسائل انتقاء الفرد لاختبارات اقل مقاومة أو معيقه لتحقيق الهدف اكتسبت بالتعليم والاعتياد.

4- استجابات المستقبل (الأثر) تتوقف على مدى الشحنة الانفعالية التي حققتها الرسالة.

مستويات الاتصال Levels Of Communication

الاتصال ظاهرة اجتماعية وهو نتاج تفاعل الأفراد والجماعات، ويحدث هذا التفاعل في صور متعددة، فقد يكون وجها لوجه وقد يكون بين الفرد وذاته، وقد يحدث التفاعل عن طريق وسائل الاتصال الجماهيري وتختلف مستويات الاتصال باختلاف أهدافه، والوسائل المستخدمة فيه، وعدد الأشخاص القائمين به ومرحلة نموهم وطبيعة تكوينهم العقلي والمعرفي، كما تختلف وفقا لطبيعة الموقف الاتصالى والعوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في عملية الاتصال، وفى ضوء ذلك قسم العلماء عملية الاتصال إلى المستويات الآتية:

أ- الاتصال الذاتي Intrapersonal Communication

ويقصد به إدراك الفرد لذاته ولعلاقته بالعالم المحيط به، وتحديده وإدراكه الدقيق لقدراته وجوانب القوة والضعف فيها، وبصفة خاصة إدراكه للأفعال التي تؤدى إلى التطور في أدائه، والأعمال الأخرى التي تؤدى إلى التدهور، ومعرفة الفرد لذاته تسهل له رؤية الآخرين، فكلما كانت معرفة الفرد لصفاته الذاتية ضعيفة، ضعفت قدرته في إدراك صفات الآخرين. (محمد هلال، 1996).

ويرى عاطف العبد (1989) إن الاتصال الذاتي هو ذلك الاتصال الذي يحدث داخل الإنسان (بينه وبين نفسه) فيتحول الفرد تلقائيا إلى مرسل ومستقبل في آن واحد، فيقوم بصياغة المعاني وترميزها وإرسالها ثم استقبالها وإضفاء المعاني عليها في نفس الوقت.

ويضيف رضا الصاوي (2004) أن الاتصال الذاتي ربما يحدث بمعزل عن أو بالاقتران مع المستويات الاتصالية الأخرى، وفى معظم المواقف الاتصالية يعتبر الاتصال الذاتي أساسا تقوم عليه مستويات الاتصال الأخرى، وينفرد هذا المستوى الاتصالى بخاصيتين أساسيتين هما:

الأولى: أن المرسل والمستقبل يكونان داخل نفس الفرد، وبالتالي يقوم الفرد ذاته بتصحيح الأخطاء التي يحدثها.

والثانية: أن الرموز التي تشكل الرسالة تتطلب فقط فهما من جانب الفرد المتضمن في عملية الاتصال الذاتي وهو ما يعنى تقليل مشكلات سوء الفهم للرموز اللغوية.

ويري طلعت منصور (1980) أن اتصال الفرد مع نفسه يقوم على فكرة الفرد عن نفسه، وإدراكه لخصائصه وامكاناته، ووعيه بأسلوب حياته، وهذا يعنى أن اتصال الفرد بنفسه، يتحدد بإدراكه لذاته، وهذا النمط الاتصالى يمثل ركيزة العلاقات الاتصالية الإنسانية، سواء الاتصال بين الفرد والآخرين أو الاتصال داخل الجماعة الاجتماعية.

ب- الاتصال الشخصي Interpersonal Communication

الاتصال الشخصي هو عملية تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات من خلال المواجهة المباشرة بين المرسل والمستقبل بحيث تؤدى هذه العملية إلى التغير في سلوك واتجاهات كل من المرسل والمستقبل. (لطفي فهيم، 1995).

يميز باحثون علم النفس الاجتماعي بين نموذجين للأتصال هما الاتصال الجماهيري أي تحويل الأفكار إلى عدد كبير من الناس دفعة واحدة، ثم الاتصال الشخصي وهو الاتصال الذي يقوم بين شخص وآخر وهى العلاقات التي يطلق عليها العلاقات الأولية الأساسية.

وتنطوي اللغة على إسقاطات رمزية تحدد شكل اللغة ومسارها فقد يقتضى الموقف من المرء أن يكون ايجابيا فهو قد يتحدث بغاية تحقيق التوافق مع الآخرين أو مساعدة الآخرين على تحقيق التوافق والحد من المسافة الاجتماعية الفاصلة.

فاللغة وفقا لذلك المنظور تعد أداة أساسية لابد منها لكي يتحقق للفرد تكيفه مع الجماعة التي يعيش فيها، فهي التي تتيح للفرد أن يتمثل المفاهيم والأفكار

والتصورات الاجتماعية، وهـي بالإضـافة إلى ذلـك تـؤدى وظـائف متعـددة أكثـر خصوصية، فهي بمثابة فعل اجتماعي تسعى إلى تحقيق غاية محددة تحقق للفرد هويته الاجتماعية. (علي وطفه، 1994).

أما عن دلائـل قيمـة الاتـصال غـير اللفظـي بوجـه خـاص فقـد اتـضح أن الرسائل المتضمنة في قنـوات التفاعـل غـير اللفظـي تكـون أكثـر أهميـة في بعـض الحالات من المضمون اللفظي في تشكيل انطباع حول الآخرين، إذ تدرك على أنهـا أكثر دقة وأقل خضوعا للتزييف، كما كشفت بحـوث تجريبيـة أنـه عنـدما يتعـارض التصريح اللفظي مع التعبيرات غير اللفظية في موقف ما فإن أحكام المتلقين حـول "المرسل" sender تعتمد في المقام الأول على المؤشـرات المدركـة عـبر القنـوات غـير اللفظية، مثل تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإشـارات اليـد ووضـع الجـسم، وغيرها من العلامات التي تنم عن صدق المرسل أو كذبه.(Gross, 1993).

الاتصال الاجتماعي فى علاقته ببعض المتغيرات:

تناول علماء النفس علاقة الاتـصال بـبعض المـتغيرات مثـل البعـد النفـسي الاجتماعي، والجنس، والسن، بيئة الطالب، ورضا الطالب عن دراسته.

فبالنسبة لمتغير الجنس فقد كشفت نتائج بحث مصطفي كامـل (1987) عـن عدم وجود فروق دالة في مهارات الاتصال ترجـع إلى مـتغير الجـنس بينمـا كانـت هناك فروق دالة ترجع إلى متغير البيئة.

وتوصلت دنهام وآخرون (Denham et al, 1991) في بحث لهم عن التفاعل بين الأم والطفل إلي وجود فـروق عديـدة في التنبـؤ بكفايـة التفاعـل الاجتمـاعي الوجداني بين الأم والطفل ترجع إلى متغير جنس الطفل فعلي سبيل المثال ارتبطت مشاعر الكآبة لدي الإناث بسماح الأم بالاستقلالية، بينما ارتبطـت لـدي الـذكور بانفعالاتهم سالبة الاتجاه.

كما توصل فوتشينيتش وآخرون (Vuchinich et al, 1991) إلى أن الإنـاث كن أكثر صعوبة من الذكور بالنسبة للتفاعل مع زوج الأم.

وتوصلت دراستي محمد عبد الرحمن (1998) والسيد السمادوني (1991) إلي عدم وجود فروق في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية له بين الذكور والإناث، بينما توصلت دراسة آليتا جريزي (Grisay, 1994) إلى تحسن درجات المهارات الاجتماعية للإناث عنها لدي الذكور.

وفى دراسة هاني عتريس (1997) وجد ارتباطا سالبا بين المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية، كذلك إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية لدى كل من الذكور والإناث من درجات المهارات الاجتماعية كما توجد فروق دالة في بعدي الضبط الانفعالي والاجتماعي، والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين طلاب السنة الأولي والرابعة لصالح المجموعة الأخيرة.

وتوصل هايند وآخرون (Hind et al, 1993) إلى أن الإناث في المحيط الأسري كن أكثر صداقة لأمهاتهن واقل عدوانية تجاه أخواتهن وذلك بالمقارنة إلى الذكور، وفي المحيط المدرسي كن اقل عدوانية ولكن اقل تفاعلاً واقل مباداه للتفاعلات بالمقارنة إلى الذكور.

ويتضح مما سبق أن الآراء قد اتجهت في معظمها إلى أن الإناث أكثر اتصالاً من الذكور وبصفة خاصة في إطار المحيط الأسري بينما يتقلص هذا الاتصال وفقا لما توصل إليه هايند وآخرون (Hind et al, 1993) في إطار المحيط المدرسي.

وبالنسبة لعلاقة الاتصال بأحد المتغيرات الأخرى شديدة الأهمية وهو البعد الاجتماعي الثقافي بين بورجون (Burgoon, 1993) إن لكل ثقافة توقعات متأصلة بعمق عن كيف، ومتي، وأين، ومع ماذا، تتكشف الوجدانيات (الانفعالات) في المواقف العامة والخاصة.

ففي حين إن التعبيرات الظاهرة عن الآسي والحزن تكون متوقعة وملائمة في بعض الثقافات علي سبيل المثال، فإنها تكون متجنبة في ثقافات أخري أو لا تظهر إلا في مواقف خاصة، وبالمثل فان المظاهر العامة الشائعة للتعبير عن العاطفة

من خلال إشارات الارتباط Tie-Signs، والتقارب البدني الشديد واللمس والتقبيل وما ماثل ذلك تكون مقبولة في بعض الأماكن، في حين إنها تعتبر حقيرة ومربكة في أماكن أخري.

وفي بعض الأحوال يتم تنظيم درجة ونمط التعبير عن العواطف من خلال القوانين والقواعد المتعارف عليها بل إن ابتهاج الفرد وإعجابه بما حققه من انتصار على خصم ما، يمكن أن يكون ملائما عندما يكون معتدلا ولا مفرطا ولذلك فان كل المصادمات البينشخصيه تحدث بسبب اختلاف بعض العادات الاجتماعية الثقافية السابقة عما يكون متوقعا في المواقف المختلفة من خبرات وتعبيرات عاطفية.

ويتضح مما ذكره بورجون (Burgoon, 1993) أن الأنماط أو الأشكال المقبولة والمستحسنة والمستهجنة اجتماعيا للتواصل، إنما تخضع للمعايير الاجتماعية والثقافية بما تنطوي عليه من قيم وعادات وتقاليد سائدة ومتفق عليها في هذا المجتمع أو ذاك.

ولذلك فان هذه الأنماط أو الأشكال السائدة للتواصل تخضع لنسبية المكان والزمان والأشخاص، وتختلف إذ ذاك باختلافها.

ويشير كانوي (Kanoy et al, 1996) إلى أن الطفل قد يفشل في اكتساب السلوك الاجتماعي المناسب بسبب النقص في المهارات الضرورية لذلك وكذلك كومبس وسلابى (Combs & Slaby, 1977) و(صبحي عبد الفتاح، 1992) حيث أشاروا إلى أن عدم قدرة الأطفال على اكتساب تقبل الآخرين والتفاعل معهم يرجع إلى نقص المهارات الضرورية لذلك.

إن نقص المهارات الاجتماعية وانخفاض تقدير الذات أسباب تعجل بفشل التفاعل الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، وفي دراسة لريجيو (Riggio, 1990) أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب دال بين المهارات

الاجتماعية وتقدير الذات وعلاقات ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من القلق الاجتماعى والشعور بالوحدة.

كما أظهرت نتائج دراسة مشيرة اليوسفي (1990) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الصداقة ومفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

ويؤكد ريجيو (Riggio, 1986) أنه تم التحقق التجريبى من أهمية المهارات الاجتماعية فى عمليات تواصلنا الاجتماعى إذ يقول إن المهارات الاجتماعية هى أداة جد هامة فى تحقيق الفاعلية الاجتماعية والوصول الى محصلات فى مواقف التفاعل المختلفة .

إذن وكما يذكر أولهوف (Ollhoff, 1997) أن المهارات الاجتماعية الأفضل تعنى كفاءة اجتماعية أعلى والكفاءة الاجتماعية تكون أو تنتج تقدير ذات مرتفع والتى بدورها تفتح المزيد من الكفاءة الاجتماعية ومن ثم تؤدي إلي تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية المرتفعة.

مقومات الاتصال الاجتماعى الفعال:

يتحقق الاتصال الفعال إذا توافرت له المقومات التالية:-

1. التمكن من مهارات الاتصال الفعال :-
   - -حسن الإرسال والاستقبال.
   - إرهاف الحساسية لمشاعر الآخرين.
2. الوضوح المعرفي.
3. مقاومة الغواية والأغراء.
4. استثارة السلوك الاتصالي.

5. المناخ الاجتماعي النفسي الصحي.

6. ترشيد العمليات الجماعية. (عبد الكريم العفيفي، 1996).

مهارات الاتصال الاجتماعى .. عرض وتحليل:

تعرف المهارة Skill بأنها تنظيم معقد للسلوك (الجسدي أو اللفظي) تطور من خلال عملية التعلم واتجه نحو هدف معين أو تركز على نشاط محدد ويستخدم المصطلح أيضا للإشارة إلى المهارات الاجتماعية أو المهارة في تقييم المواقف والتأثير في سلوك الآخرين.(محمد غيث، 1999).

ويعرفها أحمد صالح (1979) بالسهولة والدقة فى أجراء عمل من الأعمال وعملية اكتساب المهارات ما هي إلا فصل متدرج لأجزاء المجال وتخضع لقوانين التعلم العامة.

وتعرف مهارات الاتصال Communication Skills في البحث الحالي بأنها قدرة الفرد على تحقيق الاتصال الفعال في إطار اجتماعي معين من خلال القدرة على إرسال واستقبال تنظيم أو ضبط الرسائل اللفظية وغير اللفظية، وتقاس بالدرجات الكلية على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ويرى شوتر (Shutter, 1979) أننا دائما في حالة اتصال We are always communicating وليس أمامنا اختيار، ففي كل مرة نشترك في حوار مع صديق أو شخص غريب فان ثمة اتصال يحدث، وإدراكنا للأشياء والأفراد أو الأصوات هو شكل من أشكال الاتصال.

ويرى جالانيس (Galanes, 2000) انه لكي نقيم علاقة فعالة علينا أن نقوم بالاتصال، وأن الاتصال الرديء قد يؤدى إلى سوء الفهم والى انفعالات معوقة والى عدم الثقة والى التفكير المشوش والى نتائج تافهة، وكثير من الناس يقيسون قيمة العلاقة بقيمة الاتصال.

ويذهب على وطفه (1994) إلى أن الحياة في مجتمع ما غير ممكنة إذا لم يكن هناك اتصال وأن كل تفاعل انساني يفترض بالضرورة تدخل أفكار اتصالية.

وتشير الدلائل إلى أن الإنسان العادي يقضى ما يقرب من 70 ٪ من وقت يقظته في الاتصال بغيره من الأفراد سواء بالوسائل اللفظية كالكلام والقراءة والكتابة أو بالوسائل غير اللفظية كالإيماءات والإشارات والانفعالات وحركات الجسم. (لطفي فهيم، 1995).

وتعتبر مهارات الاتصال أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها دراسة الاتصال في المجتمعات المعاصرة، إذ أن نجاح عملية الاتصال يتوقف بدرجة كبيرة على مدى اكتساب وتنمية هذه المهارات بحيث يتمكن المشارك في عملية الاتصال من التعبير الواضح والدقيق عن أفكاره واتجاهاته ومشاعره، إضافة إلى استيعاب ما يقوله الآخرون. (محمد هلال، 1996)

ويشير روبين وبوريل (Rubin & Morreale, 1996) إلى أن مهارات الاتصال تعد من المتطلبات الأساسية لطلاب الجامعة، ولذلك يجب أن تتضمن أساليب التعليم الفعال بعض مقررات الاتصال متكاملة مع المناهج الدراسية، أما مهارات الاتصال المتقدمة فمن الممكن تدريسها وفقا للتخصص الأكاديمي أو في كليات الإعلام.

وتذكر ايرمشر (Irmsher, 1996) أن القادة في المتوسط يقضون حوالي 80 ٪ من وقت اليقظة في شكل أو آخر من أشكال الاتصال فالاتصال هو أساس العلاقات.

يهدف الاتصال أو عملية نقل المعلومات بشكل عام إلى جعل الحياة الإنسانية سهلة وممكنة من خلال مشاركة الآخرين في خبراتهم ومعلوماتهم والتي تسهم في إمكانية التكيف مع متطلبات الحياة. (عبدالرحمن عدس، 1999).

وتعتبر المهارات الاجتماعية ضمن المهارات الضرورية لعملية الاتصال بالأخرين كقدرة مركبة للتعبير عن كل من السلوكيات التي عززت بشكل إيجابي أو سلبي وليست كتعبير عن السلوكيات التي عوقبت بواسطة الآخرين. (Lener, 2001).

في حين أن كومبز وسلابي (Combs & Slaby, 1977) يعرفون المهارة الاجتماعية علي إنها القدرة علي التفاعل مع الآخرين في إطار اجتماعي محدد، وبأساليب معينة مقبولة اجتماعياً، وهما يركزان بصورة أساسية هنا علي بعد التفاعل الاجتماعي، وبعد المهارة المقبولة اجتماعياً.

ويعرفها آرثر (Arthur, 1986) بأنها القدرة النوعية اللازمة للأداء الجيد في المهام الاجتماعية ويختلف الأفراد في درجة امتلاكهم لهذه القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز مهمة معينة ولكي يعتبر شخص كفء يجب أن يكون هذا الشخص مناسب للمهمة وليس خبيراً.

ويعرفها أحمد بدوى (1986) بالقدرة على حسن التعامل مع الآخرين وعلى المساهمة في التفاعل الاجتماعي أو القدرة على التأثير في الآخرين والاندماج والتكيف والانسجام مع الآخرين.

ويعرف ريجيو (Riggio, 1986) المهارة الاجتماعية بأنها "قدرة الفرد علي التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته علي لعب الدور اجتماعياً".

وأضاف ريجيو (Riggio, 1990) بأنها مكون متعدد الأبعاد يتضمن المهارة في إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي.

وعرفها سبنس (Spence, 1991) من منظور المكونات المعرفية والعناصر السلوكية اللازمة للحصول على نواتج إيجابية في أثناء التفاعل مع الآخرين، وفي الأحكام والتقييمات الإيجابية الصادرة من آخرين علي السلوك.

ويعرف عباس راغب (1993) المهارات الاجتماعية بأنها الأساليب التي يجب أن يعد لها الأفراد إعدادا اجتماعيا سليما تجعلهم يسلكون سلوكا معينا يترتب عليه فهم الآخرين ويترتب على هذا الفهم زيادة السرور والرضا واتخاذ القرارات السليمة وإنجاز الأعمال والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية وكسب الأصدقاء، وهذا التعريف يؤكد على أن المهارات الاجتماعية مكتسبة ومتعلمة كما يركز على الهدف والناتج المترتب على أدائها فقط.

ويعرفها ناصر المحارب (1993) بأنها نماذج محددة من السلوك المتعلم والخاضع للملاحظة يستطيع الفرد بواسطتها التأثير علي الآخرين والحصول على حاجاته، كما أن هناك عددا من العناصر الضرورية للفهم العملي للمهارات الاجتماعية منها أنها تكتسب بالتعلم، وأنها تتكون من سلوكيات لفظية محددة ومنفصلة، كما أن استعمال المهارات الاجتماعية يتأثر بالعوامل البيئية.

ويعرفها محمد عبد الرحمن وهانم على (1995) بأنها القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف، وأضافت منى زيتون (2005) إلى هذا التعريف القدرة على تفسير التلميحات اللفظية لمحتوى التفاعل الاجتماعي.

ويعرفها زاباتيرو (Zapatero, 1995) بأنها تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة ومميزة وتقتضي من الفرد استجابات ملائمة وإيجابية وفعالة، يتأثر أداؤها بخصائص تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به وأوضح مكونات هذا التعريف فيما يلي:

1. تكتسب المهارات الاجتماعية من خلال التعلم بالملاحظة، تقليد النموذج، التدريب، التغذية الراجعة.
2. تتضمن المهارات الاجتماعية سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة ومنفصلة.
3. تستلزم المهارات الاجتماعية مبادرات واستجابات فعالة مناسبة.
4. تزيد المهارات الاجتماعية بالتعزيز الاجتماعي كزيادة الاستجابات الإيجابية من البيئة الاجتماعية للفرد.
5. المهارات الاجتماعية بطبيعتها تفاعلية، وتستلزم الاستجابات الفعالة والمناسبة لسلوكيات معينة.
6. يتأثر أداء المهارات الاجتماعية بسمات المشاركين والبيئات التي تحدث فيها مثل السن والجنس والمكانة الاجتماعية.
7. قلة أو زيادة الأداء الاجتماعي يمكن تحديدها وجعلها هدفاً للتدخل.

وأشار بيتر (Peter, 1997) إلي أن المهارات الاجتماعية مجموعة من السلوكيات لها أهميتها في تحديد علاقة الفرد بالآخرين.

كما عرف دون وميتا (Don & Metaia, 1997) المهارة الاجتماعية بسلوك الفرد الذي يؤثر به علي الآخرين تأثيرا مرغوباً فيه، والقدرة علي تعديل السلوك في ضوء التغذية الراجعة الصادرة على السلوك.

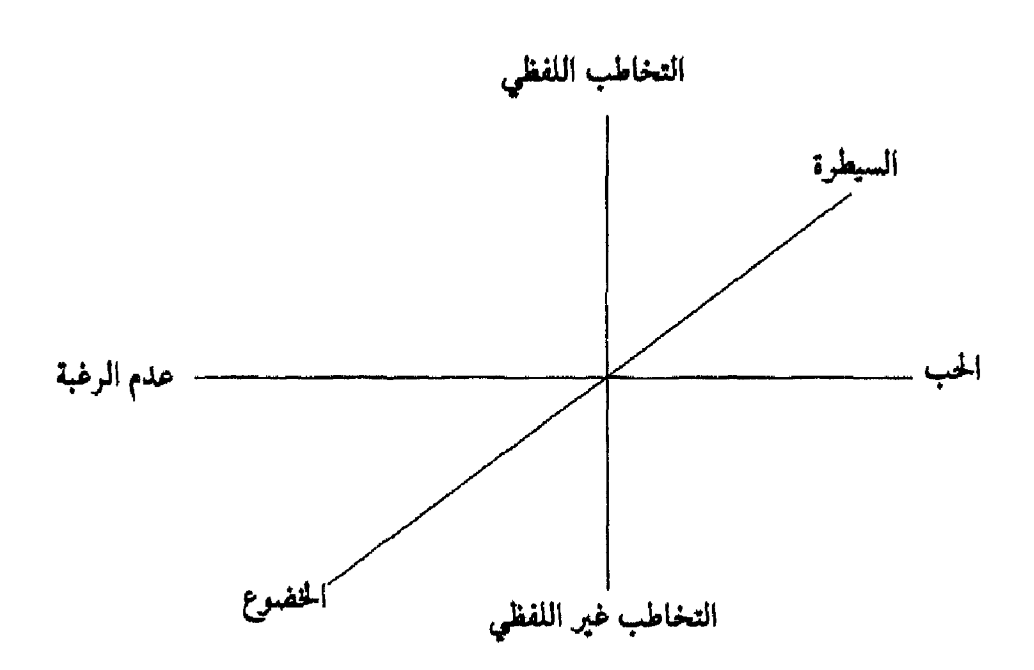
ويعرفها محمد الحسانين (2003) بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين، وتصبح المهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الفرد وبين ما يفعله هو، وليصحح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموائمة.

مهارات الاتصال الاجتماعى والمهارات الاجتماعية:

يري كثير من الباحثين وخاصة أن مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية مفهوم واحد وخاصة تلك الدراسات التي تنطلق من نموذج ريجيو، فقد ذكر ريجيو (1986) أن مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي تعتبر جوهر المهارات الاجتماعية وأضاف أن هذه المهارات تعتبر مكونات فرعية للمهارة الاجتماعية العامة.

ويري أرجيل (Argyle, 1996) أن الاتصال اللفظي يمثل لب الأداء الاجتماعي والمهارة الاجتماعية للإنسان، ويقترن الاتصال غير اللفظي بالاتصال اللفظي، إذ أن نقل الأفكار والمعلومات والمشاعر يتم عن طريق الاتصال اللفظي وغير اللفظي في آن واحد وهذا يتطلب التوافق بين الرسالة اللفظية والرسالة غير اللفظية.

وقدم معتز سيد (2000) تصوراً لأبعاد المهارات الاجتماعية كما في الشكل التالي:



شكل (00) أبعاد المهارات الاجتماعية

ومن خلال الشكل السابق يمكن تصور المهارات الاجتماعية علي أنها تتكون من ثلاثة أبعاد متعامدة البعد الأول (السيطرة - الخضوع) يستوعب مهارات التوكيد والتحكم في الغضب والوقاية من الصراع، أما البعد الثاني (الحب - عدم الرغبة) فيشمل مهارات الحب والصداقة والإفصاح عن الذات واختيار الأصدقاء وإقامة علاقات وثيقة معهم، أما البعد الثالث (التخاطب اللفظي- التخاطب غير اللفظي) فيستوعب مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع افتراض أن التعامد أو الاستقلال هو الذي يحكم العلاقة بين هذه الأبعاد الثلاثة.

وعلى الرغم من تباين وجهات النظر بين الباحثين فيما يتعلق بالتفرقة بين المهارات الاجتماعية وغيرها من المفاهيم مثل الذكاء الاجتماعي، والاجتماعية،

والكفاية الاجتماعية، فانه تم التوصل إلى وجهة نظر توفيقية تري أن الذكاء الاجتماعي والكفاية الاجتماعية يتضمنان مجموعة متآلفة من مهارات الاتصال الاجتماعي الأساسية التي تمثل الأساس النظري لقياس المهارات الاجتماعية. (محمد الحسانين، 2003).

ويرى ديفيد وآخرون (David et al, 2001) أن المهارة الاجتماعية تتضمن مهارات الاتصال والخبرة الشخصية والقدرة علي مسايرة الآخرين في التحكم في مشاعرهم، بالإضافة إلى أن هذه المهارة توفر المكانة الاجتماعية المرموقة.

وبعد فإذا كانت برامج التدريب على المهارات الاجتماعية إضافة للدراسات الاجتماعية التي تعطى فى المدارس والانتباه المدروس من المعلمين تعد طريقة رسمية Formal لاكتساب المهارات الاجتماعية فماذا عن الطريقة غير الرسمية Informal.

فإن المهارات الاجتماعية هي استراتيجيات وقدرات متعلمة تتحدد وفقا لمعايير ثقافية واجتماعية خاصة تنظم كيفيات الاتصال بين الأشخاص ونكتسبها عبر التفاعل الاجتماعي، هذه المهارات إذا اجتمعت معا وبشكل متوازن نشأ عنها نجاح الفرد الاجتماعي أو ذلك السحر وقوة التأثير التي نلحظها لدى بعض الأشخاص دون غيرهم، فالمهارات الاجتماعية ليست خاصية أو سمة واحدة بعينها لكنها زمرة مهارات أساسية محددة حين تجتمع معا وبتوازن تكون معامل التأثير والفاعلية الاجتماعية. (Riggio 1986،)

تصنيف مهارات الاتصال الاجتماعي:

1- تصنيف بيرلسون وسامتر (Burleson & Samter, 1992)

قدم من خلال سلسلة من الدراسات حول المتغيرات النفسية المؤثرة في علاقات الصداقة لدي الشباب تصنيفاً لمهارات الاتصال، انطلاقاً من الدور الحيوي

الذي تلعبه مهارات الاتصال في نجاح علاقة الصداقة، ووفقاً لهذا التصور تصنف مهارات الاتصال في مجالين:

الأول: يتضمن مهارات الاتصال الوجداني Affectively Communication Skills ويغلب عليها الطابع غير اللفظي.

الثاني: ويتضمن مهارات الاتصال غير الوجداني Non- Affectively Communication Skills ويغلب عليها الطابع اللفظي.

ويشمل كل من هذين المجالين أربع مهارات علي النحو التالي:

(أ) مهارات الاتصال الوجداني وتتضمن:

1. مهارة التشجيع (الراحة) Comforting Skill وتعني قدرة الفرد علي جعل الآخرين يشعرون بالتحسن عندما يكونوا مكتئبين أو مضطربين.
2. مهارة تدعيم الأنا Ego Supportive Skill ويقصد بها قدرة الفرد على تحسين شعور الآخر بذاته.
3. مهارة إدارة الصراع Conflict Management Skill وتشير إلى قدرة الفرد على الوصول إلى حلول مرضية ومقنعة للصراعات والخلافات.
4. مهارة الضبط (التنظيم) Regulative Skill ويقصد بها قدرة الفرد على مساعدة الأشخاص الذين انتهكوا معايير الجماعة حتى ينجحوا في تعديل الخطأ.

(ب) مهارات الاتصال غير الوجداني وتتضمن:

1. مهارة توصيل (إحالة أو نقل) المعلومات Referential Skill وتعني قدرة الفرد على نقل المعلومات إلى الآخرين بوضوح ودون غموض.

2. المهارة القصصية (الروائية) Narrative Skill وتشير إلى قدرة الفرد على تسلية الآخرين من خلال النكت، الشائعات، القصص والطرائف.

3. مهارة المحادثة Conversational Skill ويقصد بها قدرة الفرد على المشاركة في محادثة عارضة، وبدء المحادثات الاجتماعية ومواصلتها، وإنهائها.

4. مهارة الإقناع Persuasion Skill وتعني قدرة الفرد على تعديل أفكار وآراء وسلوكيات الآخرين. (Burleson & Samter, 1992).

2- تصنيف فؤاد البهي (1981) لمهارات الاتصال إلي ثلاث مهارات هي:-

1. مهارة المشاركة: وتعنى تقديم الاقتراحات والآراء في أثناء الاشتراك لأداء المهمة واقتسام المواد أو بانتظام الدور.

2. مهارة المساعدة: وتعنى تسهيل الطالب أو الطلاب لزميلهم في أداء مهمته سواء بالانتباه إليه أو الإجابة على تساؤلاته أو التشجيع.

3. مهارة المسئولية الاجتماعية:وتعنى مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الله.

3- تصنيف ريجيو (Riggio, 1986) لمهارات الاتصال:-

ان المهارات الاجتماعية هي مهارات اتصال اجتماعي وتنقسم إلى ثلاث أقسام :

1. مهارات في الإرسال Skills in Sending أو ما يعرف بالتعبيرية Expressive وتدل على المهارة التي يتصل بها الأفراد معا.

2. مهارات الاستقبال Skills in Receiving أو ما يعرف بالحساسية Sensitivity وتعبر عن المهارة التي تفسر بها صيغ أو رسائل Messages التواصل مع الآخرين.

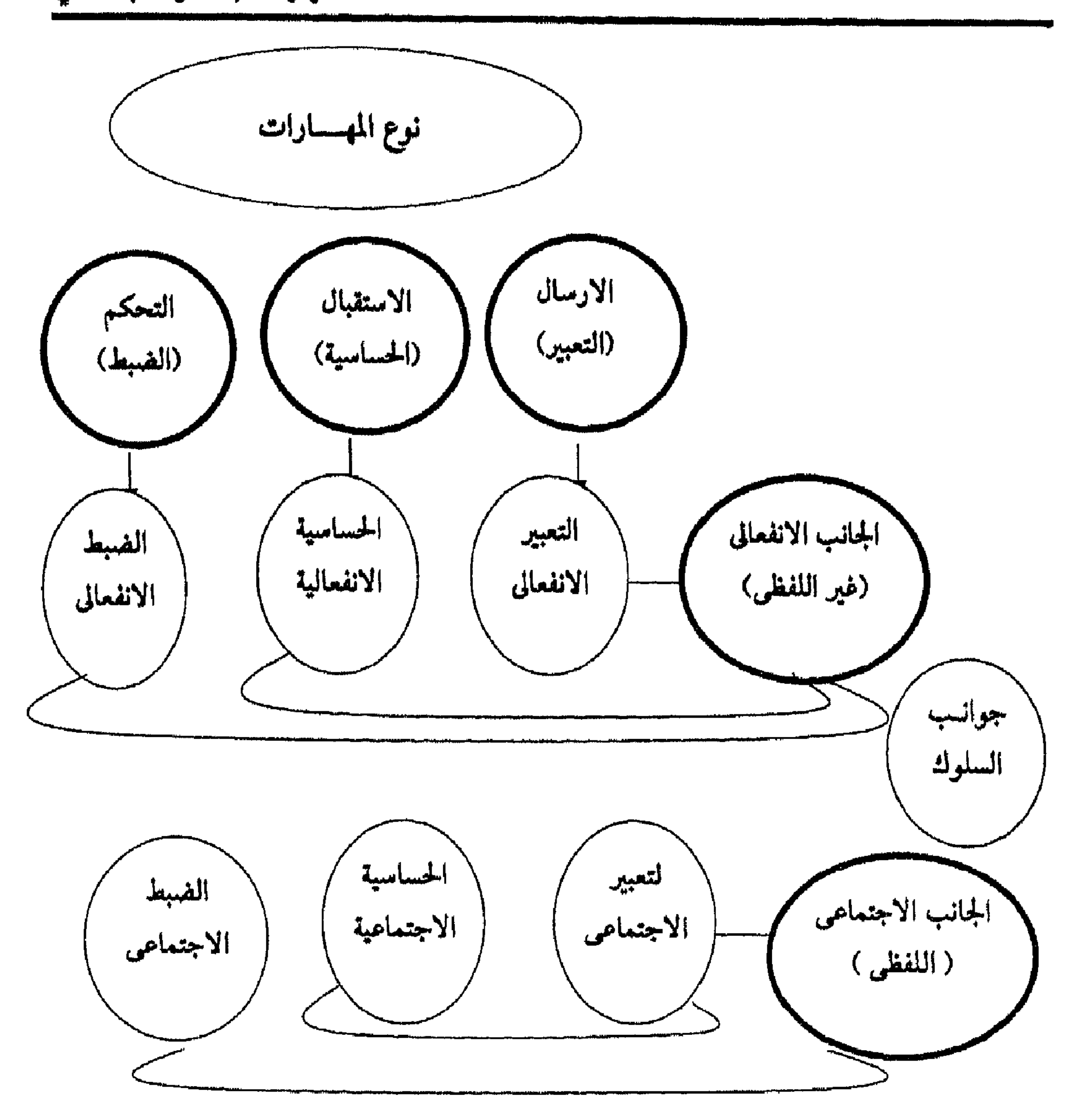
3. مهارات في التحكم والضبط والتنظيم Skills in Regulation or Controlling
أو ما يعرف بالضبط Control وتعبر عـن المهـارة الـتي بهـا يـصبح الأفـراد قادرين على تنظيم Regulate عملية التواصل في المواقف الاجتماعية.

ويذكر ريجيو (Riggio, 1986) أن هذه المهارات الاتصالية الأساسية الثلاث تظهر في جانبين من جوانب سلوك الفرد:

1- الجانب الانفعالي : ويختص بالاتصال غير اللفظي.

2- الجانب الاجتماعي: ويختص بالاتصال اللفظي.

وبناء عليه تتكون من تفاعل المهارات الثلاث الرئيسية والجـانبين الانفعـالي والاجتماعي ستة أبعاد للمهارات الاجتماعية ويجملـها ريجيـو (Riggio, 1999) في القدرة على التعبير الانفعالي، وإجادة لغة الكلام، والحساسية لأشـكال الاتـصال غير اللفظي وقواعد السلوك الاجتماعي والكفاءة في ضبط الانفعال ولعب الدور.



شكل (00) أبعاد المهارات الاجتماعية لريجيو (Riggio, 1986)

ويذكر عبد اللطيف خليفة (1997) أن أوجيل ينتقد تركيز اهتمام الباحثين في مجال علم النفس على الوظائف والعمليات المعرفية على حساب الجانب الاجتماعي، على الرغم مما يمثله هذا الجانب من أهمية بالنسبة للأفراد، فقد تبين أن افتقاد الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الأخريين يدفعه إلى الانسحاب والشعور بالعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد وينهار تحت وطأة أية ضغوط نفسية.

قياس مهارات الاتصال الاجتماعي:

تمتد محاولات قياس الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية بجذورها إلي أعمال ثرونديك في مجال الذكاء الاجتماعي، إلا أن صعوبات قياس الذكاء الاجتماعي وخاصة عدم القدرة على التمييز بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام أدت إلى توقف البحث في هذا الاتجاه.

وبعد ذلك بعدة سنوات تجددت البحوث مرة أخري في مجال قياس المهارات الاجتماعية من خلال أعمال جيلفورد وزملاءه عن الذكاء السلوكي Behavioral Intelligence إضافة إلي تطوير مقاييس التعاطف Empathy علي يد دايموند (Dymond, 1949) وهوجان (Hogan, 1969) كما جرت محاولات أكثر حداثة لقياس الفروق الفردية في مهارات الاتصال غير اللفظي علي يد روزنثال (Rosenthal, 1979)، وأوسوليفان (Osullivan, 1983). (Riggio, 1987).

ومع تعدد المداخل والأطر النظرية لتحديد مفهوم مهارات الاتصال تعددت الدراسات التي تقدم أدوات جديدة لقياسها، ولم يصاحب هذا التنوع في أدوات القياس دراسة جادة تتناول الخصائص السيكومتريه لأدوات القياس الموجودة بالفعل، ولذلك أصبح لدينا عدد كبير من أدوات القياس لمفاهيم محدودة نسبياً مما أدى إلى كثير من الارتباك في الميدان.

ويعد تطوير أدوات قياس مهارات الاتصال أحد المتطلبات الضرورية لتقييم هذه المهارات، كما يعد ركناً أساسياً في مجال البحوث العلمية المتعلقة بالمهارات الاجتماعية بصفة عامة، وتختلف الطرق المستخدمة في قياس هذه المهارات باختلاف الهدف من عملية القياس، وباختلاف الفئة المستهدفة من عملية القياس، ويمكن تلخيص الطرق المستخدمة في قياس مهارات الاتصال فيما يلي:

1. مقاييس التقرير الذاتي Self- report Measures

تعد مقاييس التقرير الذاتي من أكثر أساليب قياس مكونات المهارات استخداماً، وهي تتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات التقريرية يجيب عنها المفحوص بالكتابة غالباً في ضوء فئات للإجابة محددة سلفاً مثل (نعم- لا)، (أوافق- لا أوافق) وهكذا.

وتدور أسئلتها حول جوانب تتعلق بالسلوك الاجتماعي للفرد أثناء تفاعله مع الآخرين وقد تكون هذه المقاييس أحادية البعد (تقيس مهارة واحدة) أو متعددة الأبعاد (تقيس مجموعة من المهارات) ويتم تقييم إجابات المفحوصين بطريقة محددة سلفاً بحيث نخرج من إجابات كل فرد بدرجة علي المهارة أو المهارات التي يتم قياسها.

2. المقابلات الشخصية Interviews

تعد المقابلات الشخصية من أكثر وسائل جمع البيانات استخداماً في تقويم الشخصية، حيث يمكن من خلال المقابلة الكشف عن الكثير من جوانب السلوك الظاهر والمضمر ذلك إنها توفر المواجهة المباشرة بين الفاحص والمفحوص فيتمكن الباحث من تسجيل كل ما يبديه المفحوص من أقوال أو تعبيرات غير لفظية.

وقد تكون المقابلة مقننة أو غير مقننة، فالمقابلة المقننة تتكون من أسئلة محددة ومعدة مسبقاً ، وتوجه حسب ترتيب محدد، وقد أثبت هذا النوع من المقابلة فائدته في عملية اختيار الأفراد للوظائف المختلفة، وفي البحوث العلمية.

أما المقابلة غير المقننة فلا تتضمن أسئلة محددة سلفاً، بل يترك للقائم بالمقابلة حرية اختيار الأسئلة التي تناسب الموقف وقد أثبت هذا النوع فاعليته في التشخيص الإكلينيكي والإرشاد النفسي. (Arkowitz, 1981) & (Argyle, 1996).

3. مقاييس التقدير Rating Scales

تستخدم مقاييس التقدير لقياس بعض مكونات مهارات الاتصال لدي الأفراد أثناء تفاعلهم الاجتماعي بواسطة بعض الباحثين المدربين أو المشرفين أو المدرسين أو المرشدين النفسيين، فمثلاً يمكن إعداد مقياس تقدير لتقويم مهارة الفرد في الخطاب العلني، وفي هذه الحالة يهتم الفاحص بعدة جوانب مثل مضمون الرسالة، وتنظيمها وسهولة العرض، والقدرة على استخدام الإيماءات والإشارات وتنويع نبرات الصوت، كما أنه يمكن للفرد أن يقوم بتقدير درجته بنفسه على بعض الخصال السلوكية. (Argyle, 1996).

4. الملاحظة Observation

تستخدم الملاحظة المباشرة كأحد أساليب جمع البيانات في مجال التفاعل الاجتماعي والعلاقات بين الأفراد سواء في الدراسات التجريبية أو الوصفية، ففي الدراسات التجريبية يمكن للباحث تسجيل التغيرات التي تحدث في سلوك الأفراد نتيجة لبرنامج تدريبي معين، كما يمكن استخدام الفيديو لتسجيل المناقشات وبعض مظاهر التفاعل الاجتماعي.(Hargie & Morrow, 1985).

5. تمثيل الدور Role Playing

تمثيل أو لعب الدور هو إجراء يتضمن تلقائية وفعلاً معيناً ويقع في ظروف غير واقعية مثل قيام مرشح لوظيفة بائع بلعب أو تمثيل دور في موقف بيع، وهو اختبار يقدم عينة مهارة المرشح لشغل الوظيفة، وتعدد المصطلحات التي تطلق على "لعب الدور" مثل ممارسة الواقع ، "تمثيل الواقع"، وغيرها وكلها تتضمن سلوكاً واقعياً في ظروف غير واقعية مثل المحامي الذي يتدرب على المرافعة في حضور زملائه. (Argyle, 1996).

الفصل الخامس

برنامج التدخل السيكولوجى
لتنمية السلوك الإيثارى

إعداد/ المؤلف



الفصل الخامس

برنامج التدخل السيكولوجى لتنمية السلوك الإيثارى

إعداد/ المؤلف

مقدمـة:

أكدت الاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل على أهمية تعرض الأطفال للمثيرات وتنمية مجموعة من المهارات حتى لا تهدر طاقاتهم وذلك من خلال التخطيط الدقيق المبتكر للبرامج التدخلية السيكولوجية.

فالطفل فى اشد الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية لتنمية قدراتهم حتى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمعه، وذلك لان البرامج الإرشادية تستطيع أن تحقق للطفل حاجاتة النفسية والاجتماعية فيشعر أنه مرغوب وأنه لا يعيش في معزل عن الآخرين، كما يتعلم وسائل التعامل والاتصال بالآخرين.

وأكد نتائج الدراسة السابقة أن أفضل طريقة للتدريب على المهارات هى تنفيذ برنامج قائم على طريقة العلاج الجماعى حيث أنه يتيح فرصة منظمة لعملية التفاعل الاجتماعى، حيث يشعر الطفل أنه لا يعانى وحدة من مشكلة ولكن هناك أطفال اخرين لهم نفس المستوى التعليمى وفي نفس المرحلة العمرية .

ويؤكد المؤلف على أهمية تقديم البرامج الإرشادية للمتعلمين حيث تساعد على تحقيق النمو الشامل المتكامل وتنمية قدراتهم وتفجير طاقتهم والوصول بهم إلى أعلى مستوى في ظل مواصفتهم الوراثية وظروفهم البيئية وتساعدهم على اكتساب المهارات الحياتية والمختلفة التى تمكنهم من الاعتماد على ذواتهم والاستقلال النفسى وتشعرهم بالثقة في الذات وتعدهم للحياة السوية في المجتمع.

ومن هنا فبرامج التدخل السيكولوجي تستطيع أن تحقق للطفل حاجاته النفسية والاجتماعية فيشعر أنه محبوب من الآخرين ومرغوب فيه وموضع اهتمام

ممن يحيطون به كما أنه يشعر بالنجاح والتقدم من خلال الأنشطة التى يشارك فيها بفاعلية مستغلا كل طاقاته إنها تجعله يشعر بأنه لا يعيش بفرده منعزلا عن الآخرين فيندمج في مجتمعة، ويتعلم وسائل جديدة من وسائل التعامل والاتصال بالآخرين، فيشعر بالأمن الشخصى والأمن الاجتماعى اللذان يحققان له مستوى مناسب من الاجتماعية ويبعد قدر الامكان عن الانطواء فيجعله مشارك فعالا في المجتمع.

وفي السطور القادمة يعرض المؤلف لبرنامج التدخل السيكولوجى لتنمية السلوك الإيثارى وذلك على النحو التالى:

أولا: الأساس النظرى لبرنامج التدخل السيكولوجى:

تحديد الفلسفة التربوية والنفسية الخاصة التى ينظر من خلالها لطبيعة النمو الانسانى للأطفال الموجة إليهم البرنامج أمر غاية فى الأهمية وكذلك الظروف البيئة التى يجب تطبيق البرنامج فى إطارها وفى الجوانب التى يراد التركيز عليها فى البرنامج وفى القصور والبعض الذى يهدف البرنامج إلى تعويضه أو إشباعه أو معالجته والفلسفة التى يبنى عليها البرنامج هى أن الطفل يولد مزود بامكانات محددة وطاقات محددة وطاقات كامنة نشترك جميعها في تحديد نمط نموه مستقلا ولكن البيئة تلعب دور كبير في حياة الطفل حيث تساعده على تفجير هذه القدرات وصقل هذه الامكانات عن طريق توفير المثيرات القوية التى تزوده بالمعلومات وتكسبه الخبرات والمهارات التى تصبح من هذه القدرات تقصر فى ذلك فغالبا ما تقصر البيئة في إشباع جانب أو أكثر من جوانب نمو الطفل ويؤدى ذلك إلى حرمانه من عوامل معينة وقد يصل الحرمان إلى إعاقة نموه ليس بفعل ظروفه وعوامله الو راثية ولكن لأسباب ترجع إلى قصور بينى يتعرض له الطفل ولذا ترى هذه الفلسفة أن تعويض القصور فى نمو الطفل وتمكينه من التعلم يكون بالتدخل المقصود والمخطط له والموجة بطريقة محددة من البيئة ويتم ذلك عن طريق

التعريض لمثيرات بيئية قوية وتتبع هذه الفلسفة من إن الطفل ينمو من الخارج بفعل العوامل الخارجية مما يستدعى إعداد البيئة الذى ينمو فيه إعداد خاص.

ثانيا : تعريف برنامج التدخل السيكولوجى:

هو مجموعة الأنشطة والألعاب والممارسات العلمية المخططة والمنظمة فى ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية للطفل الأصم واسرته ومعلميه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فردية أو جماعية يهدف إلى تحقيق التوافق النفسى للطفل الأصم خلال فترة زمنية محددة.

كما يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المتنوعة المناسبة والملائمة ذات التوجه الخالص والمأخوذة من واقع حياة الطفل المدرسية والبيئية والتى من شأنها أن تعمل على تعديل وتخفيف من حدة سلوك السرقة والأنانية لدى الطفل وتدفعه لأداء دورة بفاعلية وكفاءة أفضل مما سبق قبل تطبيق البرنامج.

كما يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من خلال ممارسة السلوكيات الاجتماعية المرغوبة من الأطفال.

ثالثا: بناء وتصميم برنامج اتدخل السيكولوجى:

أن عملية تصميم البرنامج يثير العديد من التساؤلات والاستفسارات التى يتعين الإجابة عليها بصراحة حيث يساعد على نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه ومن هذه التساؤلات ما يلى:

لمن؟ لمن يوجه هذا البرنامج تتضمن الإجابة على هذا التساؤل التحديد لأفراد المجتمع من البرنامج الذى يخطط لتصميمه.

لماذا؟ إن الإجابة على هذا السؤال تتضمن التحديد البعد الفلسفى للبرنامج والبعد الثانى الذى يتمثل في الأهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

ماذا؟ ما الذى يمكن تقديمه للمستفيدين من هذا البرنامج حتى يحقق البرنامج الأهداف السابقة والأنشطة التى يمارسها المستفيدين من البرنامج

كيف؟ كيف يستطيع منفذ البرنامج تقديم البرنامج بأسلوب سهل وشيق وهنا يحدد الاستراتيجيات التربوية التى يتم استخدمها فى البرنامج

متى؟ توضيح الوقت والزمن الذى يستغرق التنفيذ والتاريخ المحدد لبدأ البرنامج والانتهاء منه.

رابعا : محتوى البرنامج الإرشادى:

بعد استقراء الدراسات السابقة وكذلك البرامج الإرشادية المشابهة للبرنامج الحالى ساعد المؤلف على تحديد الأنشطة والخبرات التى يمكن أن يتضمنها البرنامج الحالى:

أ-الأنشطة الاجتماعية:

وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة وتنمية الاعتماد على النفس، الثقة بالذات، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية سلمية مع الآخرين، وهو عبارة عن التعامل مع البيئة الاجتماعية للطفل وتعديلها أو تغييرها بما يتيح ويحقق التوافق المنشود. (حامد زهران ، 1997)

ويتم ذلك عن طريق استخدام بعض الأنشطة الاجتماعية تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية وزيادة التفاعل والتعاون بين الأطفال وتعمل على زيادة الترابط وتنظيم العلاقات بينهم مما يؤدى إلى تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة وتخفيف حدة السلوك الانانى ولابد أن يكون الطفل مشتركا اشتراكا عملية التعلم وممارسة الأنشطة وليس متلقى سلبى. حيث يستخدم البرنامج بعض الأنشطة الاجتماعية التى تساعد الطفل على النمو وتحسين فكرته عن نفسه وتدعيم ذاته والمساعدة في خلق أفراد متوافقين ومشاركين بإيجابية.

وتتمثل هذه الأنشطة كما يلى:

1- اللعب الحر:

ويتمثل في ملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الحر في فناء المدرسة، ففى اللعب الحر يترك الطفل لاختيار ألعابهم وجماعتهم وطريقة تنفيذ اللعبة، ومهمة المؤلف الملاحظة والتوجيه ومن خلال الملاحظة تستطيع المؤلف تحديد نوعية نشاط كل فرد من العينة والألعاب التى يحبها وتحديد الأطفال الذين ينسحبون أو المنسجمين في الجماعة ومحاولة تعديل السلوكيات الغير مرغوبة.

2- الزيارات المدرسية:

اى تنظيم بعض الزيارات لبعض المدارس للأطفال العاديين بعد تهيئة الأطفال العاديين لهذه الزيارة ومساعدتهم للتعامل مع الأطفال.

3- اللعب الموجة:

وهو عبارة عن بعض الألعاب التى سبق إعدادها بهدف التنفيس عن أفراد العينة وإظهار مهاراتهم المختلفة وإشراك الأفراد الذين ينسحبون من الألعاب الحرة أو لا ينسجبون فيها.

بـ الأنشطة الثقافية:

وهى تتضمن مجموعة من الأنشطة المرتبطة بسرعة البديهة أو قوة الملاحظة وذلك من خلال ترتيب بغض الكلمات لترتيب الجملة أو جمل بها بعض الكلمات وبها حرف مكرر ونريد استخراج هذا الحرف ويتم ذلك عن طريق تقسيم العينة إلى مجموعتين.

جـ النشاط القصصى

يعتبر هذا النشاط من أحب الأنشطة للأطفال من خلال توضيح الأفكار التى اكتسبها الطفل في القصة باستخدام أسلوب المناقشة الجماعية أو لعب الأدوار.

فعندما يكون الطفل قارئا للقصة أو مشاهدا لها فإن يحقق نوعا من التفاعل ينشأ بينة وبين بطل القصة أو أحد أشخاصها، وهو تفاعل محكوم ببعض الأساليب السلوكية أو ميكانزميات التى تحكم تفاعله معه ومن أهم المكانيزميات هو التوحد سواء كان موجب أساسه القبول بكل ما يعتنقه من مبادئ أو أساليب أساسة الرفض والاستهجان لها، كما يمكن استخدامه كأسلوب اسقاطى حيث يضيف الأطفال لإحداثها ويسقط عليها شيئا فى نفسه إذا طلبت منة إعادة روايتها.

لذلك نجد أن القصة لها دور هام وفعال في إكساب الأطفال بعض السلوكيات المرغوبة وتبعده عن السلوكيات الغير اجتماعية حيث أنها تشبع الجانب الاجتماعى لدى الطفل وتساعده على التكيف وتعديل سلوكة، كما تتضمن هذه القصص بعض القيمة الهامة في حياة الطفل كالتعاون أو الصداقة أو الأمانة أو تنمية روح المودة للآخرين أو النظافة.

د ـ النشاط الفنى:

يهدف هذا النشاط إلى التعبير عن هواياتهم وأنشطهم الفنية من خلال الجانب اللاشعورى، بالإضافة إلى مساعدتهم على تنمية الذوق الفنى للطفل. مما يؤثر على تذوقه للأعمال الفنية ولاشك أن هذا النشاط يجذب انتباه الأطفال ويجعلهم يستغرقون وقتا في العديد من الأعمال الفنية الجماعية التى تساعدهم على إقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية مثمرة مع بعضهم البعض فى جو يسوده الحب والطمأنينة والأمن النفسى هذا إلى جانب أن النشاط الفنى يساعد الطفل على

تأكيد ذاته وإشباع حاجاته والتنفيس الانفعالى عما يجيش في نفوسهم من أفكار وسيتم ذلك من خلال الرسم أو الصلصال وتكمن أهمية هذا النشاط فى:

1) عندما يسقط الطفل خبراته السلبية والايجابية وانفعالية المكبوتة الظاهرة فى العمل الفنى يحدث نوعا من التخفيف والتنفيس وتنقية النفس وما يشوبها ويعوقها من النمو السليم

2) يساهم هذا النشاط فى تنمية صورة الذات وتنمية ديناميات التوافق وتحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى .

3) وسيلة تعبيرية تعطى الفرصة لعكس الأفكار الكامنة لدية التى تعلقه من أن لأخر.

4) تحرر الطفل من الانطواء والانعزال والميول الفردية والأنانية وإعطائهم فرصة لإقامة علاقات اجتماعية سليمة وإكسابهم مفهوم الذات لدى الأطفال.

يتضمن النشاط الفنى ما يلى:

1- نشاط الرسم:

أن الأطفال عادة يعبرون عن أنفسهم بشكل طبيعى وتلقائى من خلال الأفعال أكثر من الكلمات، ولذلك فعالم الطفل يمكن ارتياده من خلال وسيلة الرسم، فالرسم عن الطفل بمثابة المرأه التى تعكس من خلالها مدركاته ومعارفه عن عالمة الخارجى ويكشف عن انطباعاته تجاه الموضوعات المختلفة فى البيئة، ولذلك نجد أن معظم الأشخاص والعناصر التى يتضمنها الطفل في رسومه لها علاقة فعلية بالأشخاص والموضوعات التى يعايشها فى البيئة.

ويعتبر الرسم من الوسائل غير اللفظية لإنشاء حوار مع الطفل وتحقيق التواصل معه والرسم بهذا الشأن إنما هو لغة تعبيره وكلمة لغة تعنى أن الشخص

يستخدم الرسم كوسيلة للاتصال بغيرة من البشر عن طريق هـذه الرسـوم وتلعـب الرسوم الصماء أو الناقصة دورا هاما فى تنشيط خيال الطفـل المعـاق وخاصـة إذا دعونا إلى المشاركة فى أكمال تلك الرسوم أو تكوينها.

هـ- المناقشة الجماعية:

هو أسلوب من أساليب الإرشـاد الجمـاعى التـى يغلـب عليهـا الجـو شـبع العقلى ويلعب فيها عنصر التعليم وإعـادة التعلـيم دورا رئيـسيا حيـث أنـة يعتمـد أساسا على اللقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها ويليهـا مناقـشات هـدفها تغير فى الاتجاهات لدى أعضاء الجماعة.

ومن أهم مميزات المناقشة:

1- معالجة المشكلات السلوكية التـى يعـانى منهـا الأطفـال مـن خـلال عمليـة التبادل للأفكار والمشاعر بينهم مع عرض بعض النماذج.

2- إكساب الأطفال التعبير عن مشاعرهم والقدرة على الثقة بالنفس.

3- توسيع الإطار الاجتماعي للفرد وتقبـل الآخـرين والاسـتغلال مـن خـلال شعوره بذاته وتقدير الآخرين.

4- مـساعدة الأطفـال علـى إعـادة التوافـق مـن خـلال التواصـل إلى حلـول للمشكلات اللاتوافقية التى يعانى منها الأطفال.

و- النشاط الرياضي:

يعتبر هذا النشاط عنصر هام من عناصر البرنامج لان الأطفـال فـى مرحلـة الطفولة يميلون الى الاشتراك فى الأنشطة الرياضية واللعب له وظيفة علاجية حيث انه يستخدم كوسيلة لعلاج الاضطربات السلوكية والتقليل من مشاعر القلق لـدى الأطفال وذلك بتفريغ الطاقة الانفعالية فى ممارسة النشاط الرياضى.

كما يهدف النشاط الرياضى إلى:

1- سيادة الجو النفسى السمح المشبع بالحب والتقبل بين الأعضاء وزيادة التفاعل الاجتماعى الايجابى بينهم

2- انه مع توظيف النشاط الرياضي يتضاءل الخجل و الانطواء والانسحاب لدى أفراد العينة مما يؤدى إلى اختفاء التوتر وزيادة الثقة بالنفس وبالآخرين.

3- كما يهدف هذا النشاط الى تنمية روح المنافسة الشريفة المحمودة والمشاركة الفعالة في الجماعة ويتوقع أن يساعد هذا الخروج هؤلاء الأطفال من الانطواء والعزلة إلى المشاركة الفعالة كما يؤدى النشاط الرياضى إلى تفريغ الطاقة الكامنة لدى أفراد العينة وبث روح التعاون بين الأعضاء

4- يتيح الفرصة للأطفال لكى يعبرون عن أنفسهم بحرية وطلاقة أثناء ممارسة الألعاب

5- و تهدف هذه الأنشطة إلى الترفية وإدخال السرور على أعضاء الجماعة بجانب الكشف عن الطاقات الكامنة ومحاولة استثمارها وفي هذه الأنشطة يكون الفرد على سجينة مما يلقى الضوء على سلوكه الاجتماعى كما أن وجود امكانيات الألعاب المختلفة يتيح فرصة للتنفيس الانفعالى، مما يؤدى إلى تحسين في التوافق الاجتماعى وتنمية الميول والاهتمامات وزيادة الثقة بالآخرين وتستخدم هذه الأنشطة في معالجة الأفراد الذين لديهم اضطربات انفعالية

6- ومن خلال تنويع المثيرات أمام الطفل، وتوسيع بيئية الطفل، والتى يعايشها في اصطحابه في رحلات ونزهات واستخدام خامات البيئة من أدوات ولعب وتنمية هواياته ومرور بكل هذه الخبرات سوف يساعد الطفل على النمو المعرفى العقلى.

وقد استفاد المؤلف من الإطلاع على الدراسات التى استخدمت الأنشطة في تنمية القدرات المختلفة وتعديل السلوك المضطرب وأكدت هذه الدراسات أن هذه الأنشطة لها دور فعال في تعديل العديد من السلوكيات الغير مرغوبة مثل دراستى صفاء عبد العزيز (1996)، وسهير محمد توفيق (1996).

كما أكدت دراسة عبد المطلب القريطى (2001) على دور الأنشطة في تعليم المعوقين سمعيا سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها وقد وضح أهم وظائف الأنشطة فى مجال تربية الصم وهى كالاتى:

1- تحقيق التوافق الشخصى والمدرسى والاجتماعى.

2- زيادة دافعية التعلم لدى الأصم ومساعدتهم فى تحقيق التعلم الذاتى.

3- المساهمة في الحفاظ على الصحة النفسية للأصم من خلال تحقيق الذات وعلاج بعض المشكلات التى تواجهه كالانسحاب والخجل من مواجهة الآخرين والأنانية لدى بعضهم.

4- تنمية مهارات الاتصال والاتجاهات السلوكية السليمة والثقة بالنفس والتعاون.

5- ربط الأصم بالبيئة التى تعيش فيها.

6- توفير خبرات مباشرة للتعلم.

الأساليب الإرشادية المستخدمة فى برنامج التدخل السيكولوجى:

يوجد العديد من الأساليب المستخدمة فى الإرشاد النفسى منها ما يركز على عدد المسترشدين ويعرف بالإرشاد الفردى أو الجماعى والأخر ما يركز على مسئولية وحدود كل من المرشد والمسترشد فى العملية الإرشادية ويعرف بالإرشاد.

المباشر والإرشاد الغير مباشر وهناك أرشاد سلوكى أو أرشاد باللعب وفى هذا الجزء ستوجه الاهتمام بتعريف كل نوع باختصار.

1ـ الإرشاد الفردى :

يعتمد على عدد المسترشدين من 1-3 وزمن الجلسة الارشادية يتراوح من 30 -60 دقيقة وهذا النوع يقوم على أساس أن هناك فروق فردية بين الأفراد.

كما انه يتم من خلال إرشاد عميل واحد وجها لوجة فى كل مره وهو يساعد على تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى العميل وحل المشكلات ذات الطابع الفردى المرتبط بمفهوم الذات والاضطربات السلوكية والنفسية كما فى حالات الإعاقة السمعية (الأطفال الصم).

وقد أكدت العديد من الدراسات ان للإرشاد له العديد من المظاهر فمنها:

التحليل: جمع كل المعلومات المتعلقة بالفرد وتحليلها.

التنسيق: تنظيم وترتيب وتلخيص المعلومات التى جمعت بعد تحليلها للكشف عن نواحى القوة والضعف.

التشخيص: توصل المرشد لأسباب المشاكل الذى يعانى منها الفرد.

التنبؤ بالنتائج: تنبأ من الدراسة الحالة بالمراحل التى ستطور إليها مشاكل الفرد فيما بعد وما

إذا كانت المشكلة تزداد سهولة ام تعقيد.

التتبع: مساعد الفرد على حل مشكلات فى المستقبل.

2ـ الإرشاد الجماعى :

وهو احد إشكال الإرشاد النفسى التى تقدم لمجموعة من الأشخاص الذين تكون لديهم اهتمامات وصعوبات متشابهة يقوم المرشد النفسى فيها يدور القائد الذى يعمل على تسهيل التفاعل بين أعضاء المجموعة لتحقيق أهدافها ويعد هذا النوع من الإرشاد من أكثر الأساليب الإرشادية فعالية فى معالجة بعض المشكلات مثل الخجل والقلق الاجتماعى وقلق الامتحان، وقد أكد حامد زهران 1980

ان الإرشاد الجماعى هو إرشاد عدد من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطرابا تهم ويقوم على أسس نفسية واجتماعية واعتبار الإنسان كائن اجتماعى ولدية حاجات نفسية اجتماعية لابد من إشباعها وان المعايير الاجتماعية تتحكم فى تحديد الأدوار فى سلوك الأفراد وتحقيق التوافق من أهداف الإرشاد.

وأكدت العديد من الدراسات ان الإرشاد الجماعى يستخدم فى حالات التمركز حول الذات والانطواء والخجل والشعور بالنقص وحالات التحويل التى تطرأ فى عمليات الإرشاد الفردى ويستخدم فى أرشاد جماعات الأطفال وفى حالات المشكلات العامة المشتركة مثل مشكلات التوافق الاجتماعى والسلوك اللاتوافقى واكتساب مهارات الاتصال الاجتماعى.

أكدت الدراسات في هذا المجال أن حجم الجماعة الارشادية فى هذا النوع من (4-20) فرد وقد تصل الى 50 فرد فى بعض الحالات بشرط وجود تجانس بين المسترشدين ووجود المكان الذى يسمح بهذا العدد.

وزمن الجلسة الارشادية فى هذا النوع من 60 – 120 دقيقة ويصلح هذا النوع من الإرشاد للمشكلات التى لا تحتاج الى سرية مثل مشكلة التدخين.(ممدوحة سلامة، 1992)

أهمية الإرشاد الجماعى:

1- يساعد على تكوين توقعات ايجابية والشعور بالأمل فى تحسن.

2- يساعد الفرد على الإحساس بالراحة عند معرفة ان هناك أشخاص آخرين لديهم صعوبات مماثلة.

3- يحصل الفرد على معلومات عن صحة النفسية وإرشادات وتوجيهات من قبل قائد المجموعة والأعضاء.

4- يتيح الإرشاد الجماعى الفرصة للأعضاء لتعلم مهارات اجتماعية مثل تكوين علاقات جيده مع الآخرين.

5- يوفر الإرشاد الجماعى مكان مناسب للأعضاء للتنفيس عن المشاعر وخاصتا السلبية التى لا يستطيع الفرد التعبير عنها أمام الآخرين.

وزاد من أهمية الإرشاد الجماعى استخدامه مع الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة وقد ظهر ذلك فى تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للأطفال الصم خاصتا حيث أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال الصم فى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الارشادى ودرجات المجموعة الضابطة على قياس التوافق لصالح المجموعة التجريبية.

أهم أساليب الإرشاد الجماعى:

النشاط المدرسى: يتيح فرصة التنفيس الانفعالى ويساعد على تنمية المواهب وتحسين التوافق الاجتماعى وتنمية الصدقات داخل وخارج الجماعة ويتضاءل الخجل والانطواء والانسحاب وتحقيق السلوك العدوانى وزيادة الثقة بالنفس.

المحاضرات: وهو إلقاء بأسلوب سهل ثم يليها مناقشات يهدف إكسابهم معلومات وتعديل اتجاهاتهم ومن أهم دراساتها فعالية برنامج ارشادى لتحسين مفهوم الذات للطلاب الصم بالمرحلة الإعدادية.

3ـ الإرشاد السلوكى :

هذا النوع من الإرشاد تطبيق لقوانين ومبادئ التعلم والنظرية السلوكية وعلم النفس التجريبى فى ميدان الإرشاد النفسى وبصفة خاصة فى محاولة حل المشكلات بأسرع ما يمكن وقد اهتم به العديد من الباحثين حيث أكدوا أن هذا النوع يساعد على تعيل السلوك المضطرب المتمثل فى الأعراض ويستفاد فى ذلك بقوانين التعلم كالتعلم الشرطى والاقتران والتعزيز والثواب والعقاب وغيرها من أساليب المدرسة السلوكية.

4ـ الإرشاد باللعب :

هو سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عملية مسبقة يكاد يكون مهنة.

أسس الإرشاد باللعب:

1- حاجة نفسية اجتماعية.

2- نشاط دفاعى تعويضى.

ومن أهم الدراسات فى هذا المجال دراسة (بديعة حبيب، 2006) فاعلية برنامج ارشادى لتنمية التوافق لدى الطفل الأصم والدمج مع العاديين عن طريق اللعب وتوصلت النتائج أن المعاق نستطيع تحقيق التوافق لدية عن طريق اللعب ويعد اللعب من أهم الأساليب التى تساعد على تحقيق التوافق النفسى والاجتماعي لدى الطفل الأصم.

5ـ الإرشاد المباشر :

وهو الإرشاد المتمركز حول العميل وهو يعتمد أساسا على الاختبارات الموضوعية ويتبع خطوات محددة فى الوصول الى تحقيق أهداف، كما أكدت سهير كامل (1999) على أن الإرشاد النفسى المباشر يركز على المرشد النفسى وتقدم الخدمات هنا لمن يطلبها أو لا يطلبها ويستغرق وقتا اقل ويركز على الجوانب العقلية لدى المسترشد وفى هذا النوع يقود المرشد عملية الإرشاد باعتبار أنة مؤهل علميا ولدية خبرة ويترتب على ذلك أن المرشد يقوم بالدور الأكبر فى تطبيق الاختبارات وتشخيص المشكلة وحلها وتقويم النتائج.

6ـ الإرشاد غير المباشر :

ويسمى هذا النوع بالإرشاد المتمركز حول الذات ويقوم هذا الأسلوب على أساس سلوكى يتخلص فى أن العميل يمتلك القدرة على حل مشاكلة ويستطيع تحمل المسئولية فى حدود قدراته وامكاناتة المتاحة.(حامد زهران، 1980)

اجراءات تطبيق برنامج التدخل السيكولوجى:

الجلسة الأولى:

العنوان الجلسة: التعارف

المكان: حجرة الدراسة

الأهداف:

1- التعرف على الأعضاء والترحيب بهم.

2- أن يتعرف التلاميذ على أهداف البرنامج وخطة العمل فيه ومكوناته.

3- أن يتعرف التلاميذ على التفاعل الاجتماعى والتعاون والمشاركة.

نوع النشاط: جلسة تمهيدية.

الفنية المستخدمة والأسلوب الارشادى: المحاضرة – إرشاد جماعى.

الإجراءات:

أ- فى بداية الجلسة قام المؤلف بتقديم نفسه الأطفال من خلال اخصائى الإشارات.

ب- قدمت شرح بسيط لطبيعة البرنامج بمساعدة مترجم الإشارات.

ج- ثم قام المؤلف بلعبة (التعارف بالاسم) لإشاعة جو من المرح.

المحتوى:

1- إعطاء بعض التعليمات عن البرنامج ومحتوياته والتشجيع على الحضور جميع الجلسات لقضاء وقت ممتع نحو الآخرين والعمل على مساعدتهم والتعاون معهم والتواصل معهم.

2- اللعبة عبارة عن أن يذكر الطفل الأول اسمه الأول فقط ثم يقوم الطفل الثانى بذكر اسم الطالب الأول ثم يذكر اسمه ويذكر الطفل الثالث الطفلين السابقين حتى إعطاء فرصة لكل الأعضاء.

3- ثم عرض عليهم أهمية التعاون فيما بينهم وبين الآخرين وكيف التعاون مع الآخر وكيفية تقديم المساعدة للآخرين وكيف تعبر عما بداخلك بأسلوب هادى ومهذب.

الجلسة الثانية:

العنوان: نشاط قصصى.

مكان التنفيذ: حجرة الدراسة.

الأهداف:

1- تدريب الأطفال على بعض السلوكيات لتسهيل عمل صداقات.

2- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

3- تدريب الأعضاء وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن رأيهم.

نوع النشاط: قصة (الأصدقاء الثلاثة).

الفنية والأسلوب الإرشادى: التدريب التوكيدى - إرشاد جماعى.

الإجراءات:

أ- الترحيب بأعضاء الجماعة.

ب- تقديم تغذية مرتدة لما تم تناوله فى الجلسة السابقة.

ج- تشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة.

المحتوى:

قام المؤلف بتعريف الصداقة وأنها التعاون والحب بين مجموعة من الأصدقاء ويجب أن يكون بينهم تعاون والخوف على بعضهم البعض من أى مكروه بمساعدة مترجم الإشارات.

قام المؤلف بعرض القصة وهى الأصدقاء الثلاثة: حيث يحكى أن هناك ثلاث أصدقاء الغراب والغزال والفار فى يوم تغيب الغراب عن أصدقائه فاجتمع الأصدقاء لمعرفة سبب تغيب الغراب وقاموا بجولة فى الغابة فاكتشفوا أن الغراب محبوس فى شبكة الصياد فقرروا الأصدقاء سرعة التصرف فاجتمعوا أن الغزال يشغل الصياد ويذهب الفأر ليمزق الشبكة وتمت الخطة بنجاح وتم إنقاذ الغراب فزدادت صدقاتهم فيما بينهم وقرروا عدم ترك بعضهم إلى نهاية العمر.

الجلسة الثالثة:

العنوان: نشاط فنى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

1- إتاحة الفرصة للأعضاء للتحرر والانطلاق إلى روح المشاركة.

2- الإحساس بالانتماء للجماعة.

3- غرس بعض المبادئ الاجتماعية والقيم السليمة.

نوع النشاط: تلوين

الفنية والأسلوب الارشادى: الإرشاد غير المباشر- التعزيز – مناقشة.

الأدوات: لوحة من الورق الرسم – أقلام التلوين خشب.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة بمساعدة مترجم الإشارات.

2- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

3- تعريف الجماعة بالنشاط الذى سوف يقومون به.

المحتوى:

تقسيم الجماعة إلى مجموعات صغيرة وكل مجموعة عليها الاتفاق على رسمه معينة ورسمها بصورة جميلة مع حث المؤلف الطلاب على التعاون حتى تستطيع الفوز على باقى المجموعات وتلاحظ المؤلف أسلوب الطلاب ومحاولة تعديل السلوكيات غير المقبولة ثم بعد الانتهاء يتم تعزيز المجموعات ثم شكرهم وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة:

العنوان: نشاط رياضى.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

1- إكساب الأعضاء بعض السلوكيات الإيجابية.

2- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة

3- تدريب الأعضاء على التعاون ومساعدة أصدقائه.

نوع النشاط: لعبة الاحتفاظ بالكرة.

الفنية والأسلوب الارشادى: إرشاد باللعب الموجه – إرشاد جماعى – التعزيز اللفظى والمادى.

الأدوات: كرة يد.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة بمساعدة مترجم الإشارات.

2- شرح عن النشاط الذى سوف يقومون به.

3- شرح مفصل عن اللعبة.

المحتوى:

1- قام المؤلف بتعريف الأعضاء عن نوع اللعبة الذى سوف يقومون بلعبها ومعرفة أحكامها وحثهم بضرورى التحلى بالسلوكيات الأجتماعية المقبولة مع بعضهم البعض.

2- طريقة اللعبه وهو تقسيم الجماعة إلى فريقين ومحاولة كل فريق أن يمرر الكرة باليد لأعضاء فريقه ويحاول أطفال الفريق الاستحواذ بالكره ويتحدد الفريق الفائز بأطول فترة يستطيع أن يستحوذ على الكره والطالب الذى يخرج خارج الحدود المرسومة يخرج من اللعبة.

3- تحاول المؤلف ملاحظة سلوكيات الطلاب ثم بعد الانتهاء من اللعب تتحدث المؤلف مع الطلاب عن السلوكيات الخاطئة ويجب تعديلها وتعزيزهم عن السلوكيات الإيجابية التى قاموا بها.

الجلسة الخامسة:

العنوان: نشاط قصصى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

1- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

2- غرس قيمة التعاون والمشاركة فى نفوس الجماعة.

نوع النشاط: قصة الولد الصغير.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي:المناقشة والمحاضرة

الإجراءات:

1-الترحيب بأعضاء الجماعة بمساعدة مترجم الإشارات.

2- التحدث معهم عن الجلسات السابقة ومدى الاستفادة منها وما رأيهم فيها.

3- مناقشة الجماعة عن النشاط المنفذ فى هذه الجلسة وهى شرح قصة ثم مناقشتهم فى الدروس المستفادة منها.

المحتوى:

1- قام المؤلف بمناقشة جماعية حول الدروس المستفادة من الجلسات السابقة وما رأيهم فى نوع الأنشطة التى يتم ممارستها.

2- مناقشة أعضاء الجماعة فى قصة الولد الصغير الذى تدور أحداثها حول طفل صغير يدعى أحمد كان عنده كورة صغيرة وجميلة أعطتها له أمه هدية عند نجاحه فى المدرسة فخرج يوم يلعب بها مع صديقه محمد فجاء زميلهم حسن ليلعب معه فرفض أحمد لأنه لا يحبه وكان منزل أحمد يطل على نهر صغير حينما أحمد يلعب وقعت الكره فى النهر فجلس يبكى أحمد ومحمد لأنهما لا يعرفان السباحة فذهب زميلهم حسن ونزل فى النهر وأخذ الكره وأعطاهم إياها ومن يومها عرف أحمد أنه لا غنى عن الأصدقاء وأصبح أحمد يحب حسن ويبدأ يلعب معهم وعرف أنه لا يجب أن يكره أى شخص ما دام لم يصدر نحوه أفعال خاطئة.

الجلسة السادسة:

العنوان: نشاط دينى

مكان التنفيذ: الحجرة المدرسية

الأهداف:

1- تنمية روح التعاون والمشاركة فى الحوار.

3- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

نوع النشاط: النظافة

الفنية المستخدمة والأسلوب الارشادى: بالمناقشة والمحاضرة – التعزيز

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- تشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة.

المحتوى:

1- تأكيد على التعريف بالنظافة وحث كل الأديان على النظافة وأنواع النظافة.

2- حث الطلاب على أهمية النظافة وذكر الأيات التى تحث على النظافة. ومساعدة الطلاب على التعبير عن ارائهم فى هذا الموضوع وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة:

العنوان: نشاط ترفيهى.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

1- إتاحة الفرصة للتنفيس الانفعالي.

2- أهمية التعاون والمشاركة بين أعضاء الجماعة.

3- التدريب على إنطلاق التفكير وتوظيفه.

نوع النشاط: لعبة البالونات

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد باللعب – تعزيز

الاجراءات:

1- الترحيب بأعضاء المجموعة

2- مناقشة إحداث الجلسة السابقة وما الاستفادة منها

3- شرح نوع اللعبة

المحتوى:

تقوم المؤلف بربط بالونة فى قدم كل طفل ويطلب من زملائه فرقعة بالونات بعض لمعرفة ما الفائد مع ملاحظة سلوكيات الطلاب أثناء اللعب ومحاولة التنبيه عليها وتدوينها وبعد الأنتهاء من اللعب يتم تعزيز الطلاب مع التركيز على محاولة تعديل سلوكايتهم مع بعضهم البعض حتى يحبهم الناس.

الجلسة الثامنة:

العنوان: نشاط فنى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

1- التقليل من الانفعالات والضغوط النفسية للطلاب.

2- التأكيد على مهارة التعبير عن الذات.

نوع النشاط: رسم

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى:التدريب التوكيدى - تعزيز

الأدوات: ألوان.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- وهى مناقشة جماعية عن إبداء رأيهم فى الجلسات السابقة وإبداء سعادة المؤلف بالأعضاء وأنهم إيجابيين فى ممارسة الأنشطة.

3- شرح للنشاط الفنى الذى سوف يقومون بعمله.

المحتوى:

1- يتم تقسيم الطريق إلى مجموعات صغيرة.

2- يتم توزيع صور لأشكال والمطلوب تلوين هذه الصور بمساعدة بعضهم البعض ثم ترتيب هذه الصور لتصبح قصه والمجموعة الفائزة هى التى تنتهى من التلوين والترتيب بسرعة وكل مجموعة تأخذ مجموعة من الصور مختلفة عن الآخرى ويتم تعزيزهم فى نهاية الجلسة وتحديد الميعاد القادم.

الجلسة التاسعة:

العنوان: نشاط قصصى.

المكان: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

1- زيادة التفاعل بين الأعضاء وتكوين علاقات اجتماعية قوية.

2- الحوار والمناقشة لأحداث القصة.

3- تنمية القدرة على تأكيد الذات.

نوع النشاط: قصة الصديق الخائن.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد غير مباشر

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة وبمساعدة مترجم الإشارات وضحت المؤلف معنى الحب والتعاون بين الزملاء وعدم الكره لأحد والبعد عن الأنانية وحب الذات وقيمة التسامح.

2- مناقشة الأعضاء عن الدروس المستفادة من القصة.

المحتوى:

1- تتلخص أحداث القصة فى صديقين (أحمد، هانى) كانوا يعملوا فى أحد المصانع بأحدي المدن وكانوا يذهبون معاً فى الأتوبيس كل صباح ويعودون معاً فى المساء وفى يوم وجد أحمد شنطة فى الأتوبيس ففتحها أمام صديقه هانى فوجد فيها مبلغ من المال فقال هانى أنه يجب أن نبحث عن صاحب الشنطة ففكر احمد أن يأخذ المبلغ كله لوحده فقرر التخلص من صديقه ، ففى أحد الأيام استغل فرصة انشغال صديقه فكسر مكينة صديقه التى يعمل عليها فقرر صاحب المصنع طرد هانى ولكنه بعد فترة أكتشف أن أحمد هو الذى قام بكسر الماكينة ودخل السجن فذهب صديقه إلى المباحث وأكد أنه كسر الماكينة ليس قاصد ولكنه كان يقوم بتصليحها فعرف أحمد قيمة الصداقة وعندما خرج من هذا المأزق تأسف لصديقه وندم على ما فعله.

2- مناقشة المؤلف الأعضاء عن الدروس المستفادة وما هى السلوكيات الإيجابية والسلوكيات الغير مرغوبة.

الجلسة العاشرة:

العنوان: نشاط ثقافى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

أ- رفع مستوى الأداء الجماعى والتعاونى بين الأعضاء.

ب- تدريب الأعضاء على مهارة التحدث مع الأصدقاء.

ج- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

نوع النشاط: ترتيب الكلمات فى جمل.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد غير مباشر وتعزيز.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- بدأ شرح النشاط بصورة بسيطة وتشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة فى النشاط.

المحتوى:

تقسيم المجموعة إلى فريقين ويتم توزيع ورقه على كل مجموعة بها مجموعة من الكلمات ويرد فى جمل مفيدة ومعرفة أى مجموعة سوف تنتمى بسرعة ومعظم الجمل تدعو إلى التعاون وعدم الأنانية وحب الخير للآخرين وبعد الانتهاء يتم تعزيز الفريقين وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة الحادية عشر:

العنوان: نشاط رياضى.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

إتاحة الفرصة للأعضاء لإكتساب صفات وسلوكيات المنافسة والتعاون مع الآخرين فى جو من المحبة بين الأعضاء.

نوع النشاط: شد الحبل.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: الإرشاد الجماعى – التعزيز.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- تشجيع المؤلف الأعضاء على إبداء آرائهم عن الأنشطة فى الجلسات وتعزيز الآراء الصحيحة وتعديل التعليقات الخاطئة من خلال مترجم الإشارات.

3- تعريف الأعضاء بالنشاط وشرحه بطريقة بسيطة.

المحتوى:

وهو تقسيم المجموعة إلى فريقين ذكور وإناث ومحاولة شد الحبل والفريق الذى يفوز هو الذى يسحب الحبل تجاه مع ملاحظة سلوكيات الطلاب وتعديلها وتدوين ملاحظات وبعد الانتهاء من النشاط يتم المناقشة مع الأعضاء حول الملاحظات التى تم تدوينها ويتم تعزيز المجموعتين وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية عشر:

العنوان: نشاط ثقافي.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

1- إكساب الأطفال القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين وزيادة فاعليتهم.

2- إتاحة الفرصة للأعضاء للتنفيس بداخلهم.

نوع النشاط: البحث عن المنديل.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي: التدريب التوكيدي – تعزيز.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- أن يتعلم الطلاب الالتزام بالدور وأن يتم شرح اللعبة وقواعدها ببساطة في وجود مترجم الإشارات ويتم إتاحة الفرصة للمناقشة في رأيهم في اللعبه.

المحتوى:

يقف الأطفال في دائرة واضعين أيديهم خلف ظهورهم وأحدهم يقف في الوسط ويعطى المنديل لأحدهم وتبدأ إشارة البدء بيد المؤلف وينتقل المنديل بين أيدى الأعضاء ثم إشارة الانتهاء ليعرف الطالب الذى فى الوسط المنديل مع أى من الأعضاء حتى تنتهى بفوز أثنين من الأعضاء ويتم تحديد ميعاد الجلسة القادمة بعد تعزيزهم.

الجلسة الثالثة عشر:

العنوان: نشاط ديني.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

1- تدريب الأعضاء على مهارة المحادثة بأسلوب مهذب.

2- تنمية القدرة على مواجهة المواقف الإجتماعية.

3- تنمية روح التعاون والمشاركة فى الحوار.

نوع النشاط: محاضرة ومناقشة حول: الرفق بالغير وحب الخير للآخرين.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: المحاضرة والمناقشة.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- استعداد المؤلف لمناقشة جماعية وإبداء الرأى حول المهارة المستهدفة.

3- تشجيع المؤلف للأفراد للمشاركة فى المناقشة.

4- عرض بعض الآيات القرآنية التى تحث على ذلك.

المحتوى:

1-وهو مناقشة وإقامة حوار مع الجماعة حول أهمية الرفق بالغير ويجب الرفق بالضعيف والمريض ويجب علينا المسامحة وتقديم مجموعة من الأمثلة من مواقف فى الحياة اليومية ثم نترك المؤلف الفرصة لأعضاء الجماعة للمناقشة وإبداء الرأى مع تشجيع المؤلف للمناقشة واختيار عضوين من أعضاء الجماعة لكى يلعبا دور أمام باقى الأعضاء.

2-ثم يتم عرض بعض نماذج سلبية للمهارة من خلال اختيار اثنين من الأعضاء بلعب دور مخالف للدور السابق لمعرفة أهمية حب الخير للآخرين ثم تعزيز المجموعة وتحديد ميعاد للجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة عشر:

العنوان: نشاط ثقافى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

1- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

2- تنمية روح التعاون والمشاركة بين الأعضاء.

3- التعبير عن الانفعالات الداخلية.

نوع النشاط: تمييز الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد غير مباشر- تعزيز لفظى ومادى.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- بدأ شرح النشاط بصورة بسيطة وتشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة فى النشاط بصورة قوية.

المحتوى:

يقسم المجموعة إلى فريقين ويتم توزيع ورقة بها بعض الكلمات على كل فريق أن يستخرج الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات والفريق الأسرع فى الانتهاء من الإجابة يعتبر الفريق الفائز وهو تشجيع على العمل كجماعة وكفريق واحد وتدعو المؤلف إلى التعاون مع بعضهم ويتم تعزيزهم بعد الانتهاء من النشاط وتحديد ميعاد للجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة عشر:

العنوان: نشاط فنى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

إتاحة الفرصة للأعضاء للتحرر والانطلاق إلى روح المشاركة والإحساس بالانتماء للجماعة.

نوع النشاط: قص ولصق.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد جماعى - تعزيز

الإجراءات:

1- مناقشة مع الأعضاء حول الجلسات السابقة وما تكونت ضمن أنشطة.

2- وتتطلب منهم التعاون والمشاركة فى النشاط بأسلوب فعال.

المحتوى:

تقوم المؤلف بتقسيم الأعضاء إلى مجموعات صغيرة وتتطلب من كل مجموعة رسم نوع من الفاكهة المحببة لهم ومحاولة قص ولصق حول الرسمه وتعزيز أكثر مجموعة متعاونة ومتشاركة فى الانتهاء من الرسمه ويتم تحديد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة عشر:

العنوان: الجلسة الختامية.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية

الأهداف:

1- اشاعة المرح والسرور بين الاطفال

2- استعراض أهم الأفكار التى دارت حولها الجلسات السابقة والتأكيد على أهم الأفكار التى دارت حولها الجلسات السابقة والتأكيد على ممارسة المهارات الاجتماعية التى تضمنها البرنامج في مواقف الحياة اليومية وفي النهاية يتم توزيع بعض الهدايا الرمزية.

نوع النشاط: اجتماعى

الفنية المستخدمة والاسلوب الارشادى: ارشاد غير مباشر- التعزيز بأنواعه

الإجراءات:

ويقوم المؤلف بترحيب بالأعضاء وتطلب منهم قيامهم بمشاركة جماعية وممارسة للهوايات المحببة لهم.

المحتوى:

1- قام المؤلف بعرض بعض المشكلات والمواقف التى عرض لها بعض الأعضاء ويصعب عليهم معالجتها أو التعامل معه ومشاركة الأعضاء فى حلها مع التشجيع على المنافسة والتعبير عن رأيهم بالاستعانة بمترجم الإشارات.

2- تقوم المؤلف بتعزيز المؤلف للحل السليم للمشكلة أو التصرف المناسب تجاه الموقف.

3- ثم قام المؤلف بعد ذلك باستعراض أهم الأفكار التى تضمنتها البرنامج. وأن جميع المهارات التى تضمنها البرنامج تكمل بعضها البعض لذلك يجب أن نمارسها جميعاً فى المواقف التى تتطلب ذلك.

4- واجمعت الجماعة على تزين الفصل بالزينة وتنظيفه ومسح الزجاج .

5- ثم شكر المؤلف الأعضاء وقدم لهم بعض الهدايا الرمزية تقديراً منها لهم على اشتراكهم وتجاوبهم معه أثناء جلسات برنامج التدخل السيكولوجى.

الفصل السادس

برنامج التدخل السيكولوجى

لتنمية بعض المهارات الاجتماعية

إعداد/ المؤلف



الفصل السادس

برنامج التدخل السيكولوجى لتنمية بعض المهارات الاجتماعية

إعداد/ المؤلف

مقدمة:

إن المتتبع للدراسات والبحوث النفسية والتربوية يجد أن برامج التدخل السيكولوجى ما هى إلا صورة من صور الدراسات التجريبية التى تسعى لإحداث تغيير مقصود فى سلوك عينة من المشاركين فى التجربة. بعبارة أخرى فإن برامج التدخل السيكولوجى تكون هى المتغير المستقل، أما تغير سلوك المشاركين فى التجربة فهو المتغير التابعز

كما أن المحور الرئيس فى برامج التدخل السيكولوجى ليس المقرر الدراسى أو المواد الأكاديمية بل سلوك المشاركين فى التجربة. إضافة إلى أن محور الاهتمام الجوهرى فى برامج التدخل السيكولوجى هو توظيف المعلومات والخبرات الدراسية وغير الدراسية فى إحداث التغيير المنشود والنمو العقلى المعرفى والوجدانى للمشاركين فى التجربة.

الجلسة الأولى:

- فى بداية الجلسة قام المؤلف بالترحيب بأفراد المجموعة وقدم نفسه لهم وعرفتهم بنفسه حيث قام المؤلف بكتابة اسمها على السبورة بالطباشير الملون.
- تعريف أعضاء المجموعة بعضهم بالبعض بأن يطلب من كل تلميذ أن يذكر أسمه وفصله والمكان الذى يسكن فيه وبعض المعلومات التى تتعلق به. ويستمر حتى يأخذ كل تلميذ فرصته فى المشاركة وتعريف باقى الأعضاء بنفسه.

- يقدم المؤلف الهدف من البرنامج بقوله ما أود القيام به هو تدريبكم على تنفيذ وممارسة بعض السلوكيات الاجتماعية التى يحتاج إليها التلاميذ فى نفس سنكم مثل: (مهارة التقبل الاجتماعى، مهارة التفاعل الاجتماعى، مهارة التعاون الإيجابى، ومهارة تكوين الصداقات). وتشير المؤلف إلى أننا سنقضى سوياً وقتا نلعب فيه معاً مجموعة من الألعاب الشيقة والتى نمارس فيها السلوكيات اللازمة لكل مهارة. وسوف نشاهد أثنان من زملائنا ينفذان هذه السلوكيات أمامنا وسنحاول أن نعمل وننفذ مثلهم.
- يقدم المؤلف تعريفاً للمهارات الاجتماعية بصورة مبسطة على أنها تصرفات تساعد الفرد على النجاح فى التعامل مع المحيطين به سواء فى الأسرة أو المدرسة أو مع الرفاق أو حتى الغرباء.

ولقد أكد المؤلف أثناء الجلسة الأولى على الآتى:

- وضوح الهدف من اللقاءات فى ذهن كل عضو من المجموعة وأن يعرف فكرة بسيطة عن المهارات المستهدفة.
- أن يشعر كل متعلم بمدى الفائدة التى ستعود عليه إذا تعلم وتدرب على هذه المهارات.
- أن اللقاءات ستكون ثلاث مرات فى الأسبوع فى المكان المحدد لذلك.
- التشجيع على المشاركة والإستمرار والمداومة فى حضور هذه اللقاءات.
- التأكيد على إلتزام كل عضو فى المجموعة بأن يكون مشاركاً إيجابياً وأن ينفذ ما يطلب منه على أكمل وجه.
- التأكيد على أهمية ممارسة المهارات المتعلمة فى مواقف الحياة اليومية كلما كانت الفرصة مواتية لذلك.

فى نهاية الجلسة:

يطلب المؤلف من كل عضو مشارك أن يفكر فى شيئين ويعطى رأيه فيهما:

1- ما الهدف من وجودك هنا؟

2- ما شعورك لوجودك هنا اليوم؟

الجلسة الثانية:

الموضوع: التقبل الاجتماعى.

الهدف: التدريب على تنمية ورفع مستوى التقبل الإجتماعى لدى التلاميذ.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بالتعاون مع المعلمين فى المدرسة والإتفاق الإيجابى على تشجيع التلاميذ الذين يجدون صعوبة فى التآلف مع زملائهم أو غير مقبولين اجتماعياً، حيث اجتمعت المؤلف مع المعلمين واتفقوا على قيام كل منهم بدور معين ويتضح فيما يلى:

دور المؤلف:

قام المؤلف مع التلاميذ بعمل وإعداد لوحة حائط مصورة بمقاس 70 x 100 سم وهى إحدى أنشطة الصحافة المدرسية، وحرصت المؤلف على تسجيل أسماء التلاميذ داخل العمل الذى شارك التلاميذ فى إعداده مع المؤلف.

دور المعلمين:

قام المعلمون بتكريم التلاميذ فى طابور الصباح حيث تسلموا الجوائز من مدير المدرسة وتم إلقاء كلمة قصيرة للثناء عليهم.

دور المؤلف:

قام المؤلف بإرشاد التلاميذ إلى ما يلى:

- إذهب إلى الأخصائى الإجتماعى والأخصائى النفسى.
- اخبر الأخصائى الإجتماعى والأخصائى النفسى بمشكلتك وهلى أنك إنسان غير متقبل إجتماعياً وأطلب منهما مساعدتك.
- شارك فى الأنشطة المدرسية.
- اهتم بملابسك.
- اظهر اهتمامك بتحصيل دروسك.
- إذهب إلى المدرسة مبكراً ولا تتأخر عن موعد الدخول.
- كن تلميذاً: (صادقاً، أميناً، وفياً، محباً للخير لزملائك).
- شارك فى أنشطة الرحلات المدرسية.
- لا تتحدث كثيراً بدون فائدة.

وقد قام المؤلف بتدريب التلاميذ على هذه الرؤى التى وجدت المؤلف فيها مدخلاً للتقبل الاجتماعى، ويشير المؤلف إلى أنه على الرؤغم من بساطة العمل الذى قام به التلاميذ المتمثل فى لوحة الحائط فإن التشجيع لهم بين زملائهم فى طابور الصباح أعطى لهم دفعة معنوية مهمة أفادت فى جعلهم يشعرون بالثقة فى النفس وكسر الحاجز النفسى بينهم وبين التلاميذ الآخرين والمساعدة فى جعل زملائهم يتقبلونهم اجتماعياً.

الجلسة الثالثة:

الموضوع: التقبل الاجتماعى.

الهدف: التدريب على تدعيم صور التقبل الاجتماعى بين التلاميذ وتغيير الافكار السلبية لدى التلاميذ بنفس الصف الدراسى تجاه تلاميذ عينة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بعمل ندوة لكل التلاميذ ، حيث أدار المؤلف الندوة بالسلام والثناء على رسول الله، ثم أوضح المؤلف ما دعا إليه الرسول الكريم بأنه لا فرق بين عربى ولا أعجمى إلا بالتقوى والعمل الصالح، ومن هنا يجب أن نعى جميعاً الآتى:

لو أن زميلى بليد وغير متفوق يعنى مش شاطر أكلمه أم لا؟

أجاب بعض التلاميذ بالإيجاب والبعض الأخر بالرفض، فتدخل المؤلف لتقول الرأى الأصوب وهو يجب أن أكلم زميلى حتى ولو كان بلياً وغير متفوق حتى يتوافق ذلك مع ما أمرنا به الله عز وجل لأن المستوى المرتفع من الذكاء نعمة من الله وهبها لمن يشاء ولهذا فليس لنا فضلاً فى ذلك، فالفضل كله لله وعلينا لإذن أن نعامل زملائنا كلهم بالحب والرحمة وأن نحاول مساعدتهم حتى لا يشعرون بالحزن، فحينما تدخل إبتسامة على زميل لك يحبك الله ورسوله، ثم أنتهى المؤلف من قول الكلمة مقدماً شكر للتلاميذ، ومتمنياً لهم التوفيق فى جو مليىء بالتصفيق الحار للمؤلف.

ويشير المؤلف إلى أن هذه الندوة قد أثرت على اتجاهات التلاميذ بنفس الصف الدراسى نحو تلاميذ عينة الدراسة، وهذا ما استشعره خلال فترة التطبيق

للجلسات وأخبرنى به المعلمون بعد أربعة أيام من الندوة حيث لاحظ المعلمون أيضاً بعض التغيرات الإيجابية فى سلوك التلاميذ داخل المدرسة.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: التفاعل الاجتماعى.

الهدف: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعى (التواصل غير اللفظى).

المهارة الأولى: الأتصال بالعين.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

تعريف ومناقشة:

الأتصال بالعين يعنى النظر إلى عين شخص ما، يناقش المؤلف أعضاء المجموعة فى التعريف السابق. حتى يتأكد من فهمهم له. ويشير إلى أن النظر إلى عين شخص أمر هام وهناك وقتان للنظر إلى عين شخص آخر، عندما نتحدث إليه، عندما يتحدث إليك شخص ما. فعندما تتحدث إلى أحدهم وتنظر إلى عينيه فإنه يعرف أنك توليه اهتمام.

- يقدم المؤلف مثالاً إيجابياً: هذا هو الأتصال بالعين "ينظر المؤلف إلى أعين التلاميذ".
- يقدم المؤلف مثالاً سلبياً: هذا ليس اتصالاً بالعين "ينظر المؤلف إلى أقدام التلاميذ عند الحديث".
- مراجعة وإعادة التعريف.

الأنشطة:

يقدم المؤلف نموذجاً للمهارة على النحو التالى:

راقبونى وأنظروا كيف اتصل بالعين مع "اسم تلميذ" لنقول أنك تلميذ ممتاز فى المدرسة وأنكم تلتقون لأول مرة يبدأ المؤلف محادثة بتقديم نفسه وتوجيه بعض الأسئلة البسيطة للتلميذ، حدد التلميذ الذى يتصل بالعين معه عندما تتحدث وعندما تستمع.

ممارسة أعضاء المجموعة:

1- حسنا أتى دوركم "يقسم التلاميذ" استعدوا لممارسة اتصال بالعين مع بعضكم البعض، أبدأ بالنظر إلى عين زميلك استمروا فى الأتصال، وأخبروا بعضكم عما فعلتم فى الفسحة. يشجع التلاميذ للبدء فى التحدث مع استمرار الاتصال بالعين عند التحدث أو الإستماع.

2- استمعوا سوف أتصل من خلال العين مع بعضكم فى الجمعة أرفع يدك عندما اتصل معك من خلال العين "يدعم الاتصال مع المؤلف أو يصحح عند الحاجة".

3- يقسم التلاميذ "أريدك هذه المره أن يكتشف كيف يصل شريكك إلى المدرسة فى الصباح، أرونى كيف ستتصلون من خلال العيون عندما يحين دوركم فى الحديث أو الإستماع "يتم التدعيم والتصحيح عند الحاجة".

لعب الدور المعيارى:

1- نفترض إننا خرجنا فى رحلة بالأتوبيس، وأنا أقعد بجوارك فى المقعد الخلفى جلسنا نتحدث عن مدى المتعة التى وجدناها فى الرحلة أرنى كيف ستنظر إلى عندما تتحدث، يأخذ كل فرد دوره، أبدأ محادثة مختصرة.

معيار:

يستمر التلاميذ فى الأتصال بالعين بينما يتكلمون ويستمعون.

2- لنفترض إننا فى الحوض وأننى أمر بكم وأدعو كل واحد منكم باسمه أرونى كيف ستنظرون إلى عندما أناديكم. "يأخذ كل فرد دوره" أدعو كل تلميذ باسمه وأبدأ محادثة مختصرة.

معيار:

يلتفت التلاميذ بينما تناديهم باسمائهم ويستمرون فى الاتصال بالعين عند التحدث أو الإستماع.

3- لنفترض أننى معلمتكم وأننى كلفتكم بالقراءة لأحد الموضوعات أرونى كيف ستنظرون إلى بينما أخبركم فى عملكم.

معيار:

يستمر التلاميذ فى الاتصال بالعين مع المعلم عند التحدث أو الأستماع.

اتصال غير تقليدى:

"اليوم عندما تتحدثون إلى أصدقائكم أو يتحدث أصدقائكم إليكم أريدكم أن تذكروا أن تتصلوا بالعين ماذا ستفعلون عندما تتحدثون أو تستمعون إلى صدقائكم؟ اتصل بالعين، يتم التدعيم أو التصحيح.

المناقشة:

يسأل المؤلف أفراد المجموعة عن:

ماذا استفاد كل منهم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل تلميذ أن يكتب ثلاثة أمثلة واقعية إيجابية للمهارة وثلاثة أمثلة أخرى سلبية للمهارة قبل الجلسة التالية.

الجلسة الخامسة:

الموضوع: التفاعل الاجتماعى.

الهدف: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعى (التواصل اللفظى).

المهارة الثانية: استخدم الصوت المناسب.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاتها للتلاميذ ثم قدمت لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة:

استخدام الصوت المناسب يعنى التحدث بصوت غير مرتفع جدا أو منخفض جدا.

- يقدم المؤلف مناقشة موجهة على النحو التالى "من المهم استخدام الصوت المناسب عندما نتحدث مع الأخرين" فيتحدث المؤلف بصوت مناسب ويتسائل هل تودون الأستماع إلى الناس الذين يتحدثون بصوت منخفض جداً؟ لا "يتم التدعيم والتصحيح". لماذا لا؟ أجب مشيرا إلى صعوبة الأستماع....الخ يتم التدعيم والمناقشة، تتحدث المؤلف بصوت مرتفع، وتتسائل هل تودون التحدث إلى أناس يتحدثون بصوت مرتفع؟

لا (يتم التدعيم والتصحيح). لماذا لا؟ أجب مشيرا إلى أن ذلك يصيب الأذن وغير مريح.... الخ.

- يقدم المؤلف مثالاً إيجابياً تيوضح ويناقش لماذا يعد هذا المثال مثالاً إيجابياً للمهارة.
- يقدم المؤلف مثالاً سلبياً وتوضح ويناقش لماذا لا يكون المثال مثالاً إيجابياً للمهارة.

مراجعة وإعادة التدريب:

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً على النحو التالى: إستمعوا إلى صوتى استمعوا كيف أتحدث بصوت مناسب ، أتحدث بصوت مرتفع بقدر كاف لتسمعوننى ولكن ليس بصورة مرتفعة جداً حتى لا تنفرون منى.

ممارسة التلاميذ:

1- "حان دوركم" يقسم التلاميذ "أريدكم أن تمارسوا مستخدمين الصوت المناسب مع شريكم" ، أخبروا بعضكم عن برنامجكم التلفزيونى المفضل ولماذا تفضلونه "شجع المحادثة المتبادلة"، دعم استخدام التلاميذ للصوت المناسب أو صحح عند الحاجة.

2- سوف أدعوكم هذا لامرة لتخبرونى عما تودون أن تصبحوا عندما تكبرون مستخدمين الصوت المناسب، يأخذ كل فرد دوره، دعم الصوت المناسب أو صحح عند الحاجة.

3- يجلس التلاميذ فى دائره. سوف نمارس مستخدمين الصوت المناسب ونتحرك فى دائرة قائلين شئ واحد عن الشخص الذى يجلس بجوارنا سوف أفعل أنا أولاً. يبدأ المؤلف، دعم الطلاب الذين يتحدثون بصوت مناسب أو صحح عند الحاجة.

ألعاب الدور المعيارية:

1- قسم التلاميذ "لنتظاهر أنك وزميلك ذهبتما لشراء آيس كريم بعد المدرسة، سأكون أنا الشخص الذى يبيع الآيس كريم، استعدوا لتخبرونى عن الآيس كريم الذى تريدونه، يأخذ كل فرد دوره سائلا عما يحبه.

معيار: يتحدث التلاميذ بصوت مناسب.

2- لنتظاهر أن فصلكم سوف يقرأ مسرحية، وأن كل منكم سيؤدى دورا فى المسرحية وأنا المدرس، كونوا على استعداد لتخبرونى عن الدور الذى يريده كل منكم عندما أدعوه، يأخذ كل تلميذ دوره مثل يمكن أن يكون أسدا أو شجرة ، ما الدور الذى تريدون.

معيار: يتحدث التلاميذ بصوت مناسب.

3- لنتظاهر أن فصلكم يحيى العلم، وأنا المعلمة ، يقف كل منكم ويستعد ليحيى العلم، يقود المدرس النشيد.

معيار: يردد التلاميذ النشيد بصوت مناسب.

- **أتصال غير تقليدى:**

"عندما تتحدثون إلى الآخرين تحتاجون أن تتحدثوا بصوت غير مرتفع جداً أو غير منخفض جداً. والآن أريدكم أن تمارسوا التحدث بصوت مناسب "دعم أو صحح".

- **المناقشة:** يسأل المؤلف أفراد المجموعة عن: ماذا أستفاد كل منهم من جلسة اليوم.
- **الواجب المنزلى:** يطلب المؤلف من كل تلميذ أن يمارس التحدث بصوت مناسب فى مواقف طبيعية.

الجلسة السادسة:

الموضوع: التفاعل الاجتماعى.

الهدف: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعى (التواصل اللفظى).

المهارة الثالثة: مهاراة المبادئة بالحديث.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، لعب الدور، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاتها للتلاميذ ثم قدمت لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهة:

المبادئة تعنى أن تجد شخصاً تتحدث إليه.

يناقش المؤلف التلاميذ فى التعريف من خلال الأمثلة على النحو التالى:

- محمد فى الملعب يتحدث مع شخص ما ماذا تفعل؟ (دعم أو صحح).
- لديك وقت فراغ وتتحدث مع شخص ما ماذا تفعل (دعم أو صحح).

مناقشة موجهة:

المبادئة هى الشيء الأول الذى تحتاج أن تفعله لتكوين صداقة وهذه هى البداية. أولاً تجد شخصاً تتحدث إليه.

الترحيب بتلميذ جديد فى فصلك هو أحدى طرق البداية، وسؤال شخصى عن أسمه طريقة أخرى للبداية، سؤال شخصى للعب معك.

البداية هى كيفية الحديث مع الناس ، كيف تتحدث وتلعب مع الأخرين؟ دعم أو صحح.

- يقدم المؤلف مثالاً إيجابياً للمهارة ويسأل لماذا يكون مثالاً إيجابياً للمهارة.
- يقدم المؤلف مثالاً سلبياً للمهارة ويسأل لماذا يكون مثالاً سلبياً للمهارة.

مراجعة وإعادة التعريف:

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً.

- أختر تلميذاً لتبدأ معه، وليكن على مسافة منك، شاهدونى وأنظروا كيف سأبدأ ، لنفترض أننى فى الملعب بمفردى ورأيتك هناك ونتظاهر أننى لا أعرفك ولكنى أريد اللعب معك. (ينظر المؤلف فى أرجاء الحجرة ، يرى التلميذ ويمشى فى اتجاهه). "مرحباً" أسمى.... ما أسمك؟ تبادل الأسماء هو أحدى طرق البداية.
- (أختر تلميذة أخرى ليبدأ معه) هذه طريقة أخرى للبداية. لنفترض أن فصلنا سيقوم برحلة وأننا سنختار من يجلس بجوارنا مرحبا (أسم التلميذة) هل تود الجلوس بجوارى؟

الممارسة:

1- يجلس التلاميذ فى أرجاء الحجرة. "حسناً سوف تمارسون طريقة المبادئة لنفترض أنكم تلعبون مع بعضكم فى الفصل، تظاهروا أنكم لا تعرفون بعضكم البعض، وعندما أطلب منكم أن تبدأوا يجد كل منكم شخص يتحدث معه. (أعطى التلاميذ مفتاح البداية وتأكد من أن كل منهم لديه الفرصة للبداية وشمع الطرق المختلفة للبداية عند الحاجة. "دعم أو صحح عند الحاجة".

2- فى اليوم الأول من المدرسة، لا يعرف بعضكم البعض، أرونى كيف ستبدأون. (دعم البداية أو صحح).

3- لنتظاهر أنكم جميعاً فى حفل عيد ميلاد وأحد أصدقائكم وأنكم على وشك الجلوس فى دائرة لتشاهدون صاحبكم وهو يفتح هداياه ، استعدوا لتبدأوا فى إيجاد شخص تطلبون منه الجلوس بجانبكم، "دعم أو صحح عند الحاجة".

4- لنتظاهر أنك كنت فى جماعة الصحافة المدرسية مع مدربك وأنك خرجت فلم تجد زملاء فصلك ولكنك وجدت تلاميذ آخرين، وأنك تريد فعلاً شخصاً تلعب معه. أرنى كيف ستبدأ. "دعم أو صحح".

العاب الدور المعيارية:

1- يقسم الطلاب ويتم توزيعهم فى اتجاه الحجرة، لتتظاهروا أن مدرستكم حصلت على الفرو على بعض الكرات المطاطية للعب بها خلال فترة الراحة. وأنك تريد شخص ليلعب معك، أبحث عن شريكك وأرنى كيف ستبدأ.

معيار: يبحث التلاميذ عن شركاء يبدأون محادثة يقترح من خلالها على الشخص أن يلعب ، تكرر المحادثة مرة أخرى ليعطى الشخص الأخر فرصة البداية.

2- لنتظاهر وأننا فى درس الرسم وأنكم ستستخدمون الألوان، وأنك تريد شخص لترسم معه، وأنا تلميذ فى فصلكم لا أفعل شيئا، أرنى كيف ستبدأ.

معيار: يبدأ التلميذ مقترحا إذا ما كنت تود الرسم سوياً.

3- (يقسم الطلاب) "لنتظاهر أن كلا منكم وشريكه جدد فى الفصل وأن المعلم أخبركم توا أن هذا وقت الفراغ، أرونى كيف ستبدأ فى التعرف على بعضكم.

معيار: يبدأ التلميذ فى تبادل الأسماء.

المناقشة: تسأل المؤلف أفراد المجموعة عن:

ماذا إستفاد كل منهم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى: يطلب المؤلف من كل تلميذ فى المجموعة أن يكتب ثلاثة أمثلة واقعية قبل ميعاد الجلسة التالية وثلاث أخرى سلبية.

الجلسة السابعة:

الموضوع: التعاون الإيجابى.

الهدف: التدريب على تنمية مهارة المساعدة وذلك من خلال مساعدة الآخرين فى تحقيق هدف لهم.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

مساعدة الأخرين تعنى أن تفعل أشياء لطيفة للأخرين عندما يحتاجون إلى المساعدة.

- يوضح المؤلف أنه عندما يحتاج شخص ما للمساعدة فإن أفضل شئ هو أن تقدم له المساعدة وأن تساعده على اجتياز المشكلة وتسأل عن إمكانية تقديم المساعدة. وذلك من شأنه أن يعزز ويقوى علاقات الصداقة.
- يقدم المؤلف مثالاً إيجابياً للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال إيجابياً للمهارة.
- يقدم المؤلف مثالاً سلبياً للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال سلبياً للمهارة.

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً وتعرض لبعض الطرق لمساعدة الآخرين.

أ- تخيل أن أحد الأشخاص يمسك ببعض الورق وأن بعض الورق قد انفرط منه على الأرض. على أن أسرع إليه وأقدم له المساعدة.

ب-إذا وقع شخص ما على الأرض وجرح زراعه ، على أن أسرع إليه وأسأله إذا ما كان يريد المساعدة ثم أساعده فى الوقوف مرة ثانية.

ج- إذا رأيت شخصاً ما يريد المساعدة ، ماذا سوف نفعل أولاً؟ أسأله إذا ما كان يريد المساعدة ، وأسأله إذا كنت أستطيع أن أساعدة وإذا كان يريد فعلا المساعدة ماذا عليك أن تفعل؟ أساعد..... عزز أو صحح.

د- ما الطرق الأخرى لمساعدة الأخرين؟ تجرى مناقشة مع التلاميذ تتناول تلك الطرق لمساعدة الأخرين. تلخص المؤلف وتكرر مقترحات وآراء التلاميذ كلما أمكن.

ممارسة الطلاب:

زوج من التلاميذ الآن أريد منكما أن توضحا كيف يمكنكما مساعدة الآخرين.

أ- تخيل أن زميلك وهو يحمل صينية الغذاء فى الكافتيريا تعثر ووقع على الأرض ، وضح الأشياء التى يمكنك عملها لتساعده ، وأجعل العديد من التلاميذ يؤدوا هذا الدور ، عزز أو صحح المقترحات المقدمة للمساعدة مثل مساعدة الشخص لكى يقف إحضاء صينية أخرى ، تنظيف المكان... الخ.

ب- تخيل أنك رأيت شخصاً ما فى الملعب أصابته الكره وبدأت أنفه تنزف ، ما الطرق التى يمكنك بها مساعدته ، أعطى أدوار وفرص منفردة للطلاب ، عزز المقترحات حول ما إذا كانت المساعدة مطلوبة وألوانها مثل تقديم

مناديل ورق ، إبلاغ المدرس ، أخذ التلميذ للإسعاف. يتم التعزيز أو التصحيح.

ج- تخيل أنك أتيت قبلاً للمدرسة وأن معلمك يحمل كم كبير من الكتب ما الأشياء الممكنة لتقديم المساعدة؟ أعطى أدواراً منفصلة دعم المقترحات لترى ما إذا كانت المساعدة مطلوبة أم لا؟ مثل حمل الكتب، فتح الباب، أو صحح حسب الحاجة.

لعب الأدوار المعيارية:

1-تخيل أنك رأيت زميل يجلس على كرسى بعجل لأنه لا يستطيع السير دعنا نقول أن هذا الكرسى توقف ولم يعد يسير إلى الأمام.

أ- ماذا ينبغى أن تفعل أولاً؟

ب- إذا كان يريد المساعدة ماذا يمكنك فعله بعد ذلك؟

معيار: إذا كانت المساعدة مطلوبة أقبل المقترحات التى تؤدى بك إلى دفع هذا الشخص إلى الفصل ومساعدته فى بدء السير مرة ثانية.

2-تخيل أننى معلم التربية الرياضية وأننا خرجنا جميعاً إلى فناء المدرسة لنلعب كرة السلة، وأنا أحمل الحقيبة التى تحتوى على معدات وأجهزة اللعبة وهى ثقيلة جداً، يجب على المؤلف أن يمثل ويبين كيف أن الحقيبة ثقيلة، أرنى كيف يمكنك أن تساعد.

معيار: يسأل التلاميذ ما إذا كانت المساعدة مطلوبة، ويساعد التلاميذ فى حمل الحقيبة.

3- (زوج من التلاميذ) تخيل أنك وزميلك تلعبان لعبة الباتيناج "التزحلق" وأن واحد منكما أخذ سرعة كبيرة وأصطدمتما ووقعتما على الأرض، أرنى كيف يمكنكما أن تساعدا بعضكما البعض.

معيار: يسأل كل منهما الأخر عما إذا كانت المساعدة مطلوبة ، يساعد بعضها البعض فى الوقوف.

4- يقدم المؤلف المزيد من المواقف للتدريب مثل شخص يحمل الكثير من الأشياء، عجوز لا يستطيع عبور الشارع، زميل يريد أن ينظف حجرته، زميل فقد قلمه الرصاص.

المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة تسجيل ثلاث مواقف حياتية إيجابية للمهارة وثلاث مواقف سلبية.

الجلسة الثامنة:

الموضوع: التعاون الإيجابى.

الهدف: التدريب على تنمية مهارة الإيثار وذلك من خلال قيام الفرد بإشباع إحتياجات الآخرين النفسية والاجتماعية على حساب احتياجات الفرد نفسه بهدف إسعاد الآخرين.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

ثم قام المؤلف بقراءة قصة الإثار الأكبر على التلاميذ فى جو هادىء تماماً على النحو التالى:

(قصة الإثار الأكبر)

تدور أحداث هذه القصة منذ أكثر من 1400 سنة عندما أشتد إيذاء المشركين فى مكة للمسلمين وقرر النبى صلى الله عليه وسلم والمسلمون الهجرة إلى المدينة وهم لا يملكون شيئاً، وظهر فى المدينة أروع صور الإيثار والمحبة عندما استقبل الأنصار (وهم أهل المدينة) وإخوانهم المهاجرين (وهم أهل مكة) بالفرح والتلرحاب وقرروا أن يقاسموهم أموالهم بل وحتى أزواجهم.

وقد راعى المؤلف إستعمال الألفاظ السهلة البسيطة حتى يصل مضمون ومحتوى القصة إلى مستوى إدراك التلاميذ وفهمهم.

ثم أتاح المؤلف حرية المناقشة والحوار حول سلوك الأنصار مع المهاجرين حيث أثنى المؤلف على سلوك الأنصار وشجع التلاميذ الذين يفضلون سلوك الأنصار مع المهاجرين.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة أن يناقش مع ولى أمره قصة الإيثار لسعد بن الربيع، حيث طلب المؤلف من كل فرد من أفراد المجموعة قراءة القصة مع ولى أمره وبيان أهمية قيمة الإيثار للأبناء من خلال سلوك سعد بن الربيع والثناء على هذا السلوك، وفيما يلى نص القصة:

(الإيثار وسعد بن الربيع)

جاء عبدالرحمن بن عوف المهاجر يؤاخى النبى صلى الله عليه وسلم بينه وبين سعد بن الربيع فقال سعد: هذا مالى أقسمه بينى وبينك، ولى زوجتان أنظر إليهما وأيهما تعجبك أطلقها لك، فإذا إنقضت عدتها تزوجتها أنت.

الجلسة التاسعة:

الموضوع: التعاون الإيجابى.

الهدف: التدريب على تنمية مهارة العطاء وذلك من خلال قيام الفرد بتقديم التبرع أو المساهمة مع الآخرين.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

أهتم المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى حيث قدم توجيهاته للتلاميذ على اهتمامهم بسلوك سعد بن الربيع.

ثم بدأ المؤلف فى قراءة قصة العطاء والجنة وعثمان كما يلى:

(العطاء والجنة وعثمان)

فى أحد الأيام قال النبى صلى الله عليه وسلم: "من يحفر بئر (رومة) وله الجنة؟" فحفره سيدنا عثمان. والحديث عند البخارى.

وسأل النبى صلى الله عليه وسلم: "من يجهز جيش العسرة وله الجنة؟" فجهزه سيدنا عثمان.

ثم قام المؤلف بالتوضيح لهدف القصة، حيث أثنى المؤلف على سلوك سيدنا عثمان ثم بدأت فى المناقشة والحوار للتعرف على السلوك المرغوب إكسابه للتلاميذ وهو سلوك العطاء.

وقد لاحظ المؤلف من خلال المناقشة والحوار اهتمام التلاميذ بالسلوك الإيجابى لسيدنا عثمان، وأوضح المؤلف لهم أهمية هذا السلوك.

الواجب المنزلى:

طلب المؤلف من التلاميذ أن يخصص كل تلميذ مبلغاً من مصروفه الذى يأخذه من ولى أمره ويتبرع به للجمعية الخيرية أو للفقراء والمحتاجين وذلك بمساعدة أولياء أمورهم.

الجلسة العاشرة:

الموضوع: تكوين الصداقات.

الهدف: التدريب على مهارات تكوين أصدقاء.

المهارة الأولى: الهندام الجيد.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

- الهندام الجيد يعنى أن تكون مهندما ونظيفا وأن ترتدى ملابسك بطريقة صحيحة ويعنى أيضا أن تكون أسنانك نظيفة وشعرك ممشط.
- يوضح المؤلف أن الهندام الجيد مهم جداً لأنه يوضح للآخرين أنك تعتنى بنفسك، فالناس يحبون قضاء وقت طويل مع هؤلاء الذين يبدون مهندمين نظيفين.
- يقدم المؤلف مثالاً سلبياً للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال سلبياً للمهارة.

ممارسة الطلاب:

- تخيل أنه حان ميعاد الغذاء ولكن يديك ووجهك متسخان أرنى ماذا ستفعل قبل البدء فى تناول الطعام.

- دعنا نقول أنك لعبت بشدة فى فترة الراحة وأن ملابسك خرجت من البنطلون وأصبح حذائك متربأ، أرنى ماذا ستفعل لكى تبدو مهذباً ونظيفا مرة أخرى.
- أفترض أن الجو كان عاصفاً جداً أثناء ذهابك للمدرسة لدرجة أن شعرك أُترب بسبب الأمطار والرياح ، أرنى ماذا ستفعل قبل ذهابك للفصل لكى تبدو نظيفا مرة أخرى. عزز تنظيف الوجه والشعر.

لعب الأدوار المعيارية:

1- أفترض أنك أرتديت ملابسك لكى تذهب إلى المدرسة أرنى بعض الأشياء التى يمكنك فعلها لكى تبدو نظيفاً ومهندماً.
معيار: أنظف شعرى/ أسنانى/ ملابسى.

2- دعنا نفترض أنك أتسخت جدا بعد أدائك لمباراة وذهبت للحمام لكى تنظف نفسك ، أرنى ما الأشياء التى تفعلها لكى تبدو نظيفاً مهندماً.
معيار: أنظف شعرى/ أسنانى/ ملابسى.

3- تخيل أنك ذهبت لتزور منزل صديقك بعد المدرسة وأنك تريد أن تبدو نظيفاً مهندماً، ما الأشياء التى سوف تفحصها وتتأكد من وجودها عند نظرك فى المرأة.
معيار: الشعر الممشط/ الأيدى والوجه النظيف/ الملابس كاملة الهندام/ الحذاء مربوط.

المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة تسجيل ثلاث مواقف حياتية إيجابية للمهارة وثلاث مواقف سلبية.

الجلسة الحادية عشرة:

الموضوع: تكوين الصداقات.

الهدف: التدريب على مهارات تكوين أصدقاء.

المهارة الثانية: الابتسام.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلي وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم في الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

- يشير المؤلف إلى أن الابتسام يوضح أنك تحب شخص ما أو أنك سعيد فكل شخص يعرف ماذا يعنى الابتسام ، فعندما ترى أصدقاء سعداء مع بعضهم فإنهم يبتسمون بعضهم البعض كثيراً، هل تفضل قضاء الكثير منا لوقت مع شخص يحب الابتسام أم مع شخص كئيب؟. شخص يبتسم ... عزز أو صحح.

فعندما تبتسم في زملائك فإنك تجعلهم سعداء وربما يحبوك ويفضلون أن يكونوا أصدقاء لك.

- يقدم المؤلف مثالاً سلبياً للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال سلبياً للمهارة.

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً.

ممارسة الطلاب:

- شاهدني مرة أخرى، دعنا نقول أننا أصدقاء وأنك طلبت منى أن ألعب معك في فترة الراحة، سأبتسم لك بكل تأكيد.

- دعنا نقول أننا نقضى وقت طويل سوياً نمارس رياضة المشى وأنا أريد أن أظهر لك حبى وأن هذا اليوم جميل أستطيع أن أفعل ذلك عن طريق الابتسام.
- تخيل أنك ومجموعة من أصدقائك تتناولون آيس كريم بعد الظهر كل واحد يستمع بوقفه فى المجموعة، وضحوا لبعضكم البعض أنكم تستحقون بوقتكم، عزز الأبتسام أو صحح.

لعب الأدوار المعيارية:

1- دعنا نفترض أنك لتوك ركبت أتوبيس جاء شخص وجلس بجوارك ، أرنى كيف تنظر لصديقك لكى توضح له أنك سعيد لأنه جلس بجوارك.

معيار: أبتسم.

2- "زوج من التلاميذ" تخيل أنك وزميلك فى نفس فريق كرة القدم وان أحدكم أحرز هدفا فاز به الفريق ، أرنى كيف يمكنك أن تعبر عن فرحتك بهذا الفوز.

معيار: الأبتسامة.

3- "زوج من التلاميذ" تخيل أنه أول يوم فى الدراسة وأنك لم ترى صديقك من العام الماضى ، أرنى كيف سينظر أحدكما للأخر لتوضحا لبعضكما أنكما سعداء بهذه المقابلة.

معيار: الابتسامة.

4- يضيف المؤلف العديد من مواقف التفاعل التى تتطلب الابتسامة.

المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة تسجيل ثلاث مواقف إيجابية للمهارة فى مواقف الحياة اليومية.

الجلسة الثانية عشرة:

الموضوع: تكوين الصداقات.

الهدف: التدريب على مهارات تكوين أصدقاء.

المهارة الثالثة: التحية والإطراء أو المجاملة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

- يشير المؤلف إلى أن الإطراء أو المجاملة تعنى أن تقول ما تحب عن شخص آخر.
- يوضح المؤلف أن الإطراء أو المجاملة طريقة خاصة لإخبار الشخص الآخر ما تحب أن تقوله عنه، على سبيل المثال غير أنه تقدم الإطراء عندما يقوم شخص ما بفعل شئ ما لمساعدتك أو عندما يفعل أى شئ تحبه.
- يقدم المؤلف مثالاً إيجابياً للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال إيجابياً عن المهارة.

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً:

1- استمع إلى وأنا أطرى عليك وأقدم صور مختلفة من الاطراء على التلاميذ مثل التلميذ .. أنا أحب الطريقة التى تستمع بها.

2-ما الطرق الأخرى التى يمكن أن تطرى من خلالها على الآخرين ويقود المؤلف مناقشة حول مختلف طرق وأشكال المجاملة.

ممارسة الطلاب:

1-أفترض أن معلم التربية الرياضية أختارك ضمن فريق الفصل لكرة القدم أشرح لى كيف تمتدحه على اختياره لك، يقترح التلاميذ، مثل أنا سعيد باختيارك لى أو شكرا على الإختيار.........الخ.

2-وأن تجلس على تربيزه للعشاء وأشارك عليك أحد يجلس بجوارك أن تشاطره قطعة من الكيك، أريد قبل أن تخبره أنك سعيد لما فعله يقترح التلاميذ مثل شكرا على كلامك، شكراً على دعوتك للمشاركة.

3- وأن تلعب كرة المضرب هذبت الكرة بعيداً ، احضرت أحد الأطفال الكرة لك، أخبرنى كيف تمتدحها على ما فعلت، شكراً على احضارك الكره ـ شيء لطيف أن تحضرى الكرة .. الخ.

4-يضيف المؤلف مزيداً من المواقف التى تتطلب تقدير الإطراء أو المدح للآخرين.

المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل عضو فى المجموعة أن يسجل ثلاث مواقف حياتية إيجابية للمهارة فى مواقف الحياة اليومية.

وفى نهاية البرنامج قدم المؤلف الشكر لتلاميذ المجموعة المشاركين فى التدريب على تفاعلهم الجيد خلال جلسات برنامج التدخل السيكولوجى.

المراجع



أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم أبو عرقوب (1993): **الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي، دار مجدلاوي، عمان.**

2. أحمد أحمد متولى عمر (1993): **مدى فعالية التدريب على المهارات والعلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.**

3. أحمد عزت راجح (1999): **أصول علم النفس، الطبعة الحادية عشرة، دار المعارف، القاهرة.**

4. أحمد محمد عبد الخالق (1983): **الأبعاد الأساسية للشخصية - الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.**

5. أسامة أحمد محمد (2003): **برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوى النمو اللغوى للأطفال ضعاف السمع، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.**

6. أشرف أحمد عبد القادر (1991): **تأثير التواصل غير اللفظي للمعلم - كما يدركه التلاميذ - على تحصيلهم الدراسي، بحث منشور، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.**

7. أمال عبد السميع باظة (2003): **اضطرابات التواصل وعلاجها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.**

8. إميل اسحق عبد السيد (2003): **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين بعض المهارات الوالدية في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.**

9.أميمة محمد عبد الفتاح (1991): **برنامج مقترح فى الإرشاد النفسى الأطفال الرياض المنعزلين اجتماعياً، رسالة ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس.**

10. ابتسام إسماعيل محمد (1989): **دراسة أثر الإرشاد على النضج الاجتماعى لدى بعض أطفال المرحلة الابتدائية المنعزلين اجتماعياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.**

11. السيد إبراهيم السمادونى (1991): **مقياس المهارات الاجتماعية، كراسة التعليمات، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.**

12. السيد عبد اللطيف السيد (1994): **دراسة الاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.**

13. جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافى (1999): **معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الثامن، النهضة العربية، القاهرة.**

14. حامد عبد السلام زهران (1980): **التوجيه والإرشاد النفسى، ط2، عالم الكتب، القاهرة.**

15. حامد عبد السلام زهران (1984): **علم النفس الاجتماعى، ط5 عالم الكتب، القاهرة.**

16. حمدان محمود فضة (1999): **كفاية التواصل المدرك لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمستوى نمو الانا لديهم، مجلة كلية التربية ببنها، عدد يونيو، ص261-324.**

17. خيرى خليل الجميلى (1997): **الاتصال ووسائله فى المجتمع الحديث، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية.**

18. ريهام محمد فتحى (2000): **فعالية استخدام أسلوب لعب الدور فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.**

19. زكريا أحمد الشربينى، ويسرية صادق (2000): **تنشئة الطفل وسبل الوالدين فى معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربى، القاهرة.**

20. زيدان عبد الباقى السرطاوى (1979): **وسائل وأساليب الاتصال فى المجالات الاجتماعية والتربوية، والإدارية، والإعلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.**

21. زينب محمود شقير (2001): **اضطرابات اللغة والتواصل، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.**

22. سامية محمد جابر (1994): **الاتصال الجماهيرى والمجتمع الحديث النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.**

23. سهير إبراهيم عبد ميهوب (1996): **تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.**

24. صالح عبد الله هارون (1985): **دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقلياً فى المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.**

25. صالح عبد الله هارون (2000): **دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم داخل غرفة الدراسة، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.**

26. صبحى عبد الفتاح الكافورى (1999): **الإستجابة المعرفية والمهارات كمنبئات بالفوبيا الاجتماعية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد2.**

27. صلاح الدين السرسى (1998): **النمو الاجتماعى الانفعالى للطفل المعاق، سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصرى، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.**

28. صلاح الدين حمدى (2003): **فعالية التدعيم الاجتماعى من الرفاق والكبار فى خفض السلوك الانعزالى للطفل، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.**

29. صلاح مخيمر (1979): **المدخل إلى الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.**

30. عادل عبد الله محمد (1997): **دراسة لبعض الخصائص النفسية المرتبطة بالعزلة الاجتماعية بين الشباب الجامعى - مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق - العدد 29، ص 171-224.**

31. عبد الحافظ محمد سلامة (1998): **رسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.**

32. عبد الرازق سيد (1995): **طرق وفنيات تواصل الأصم، محاضرات مركز التدريب الرئيسى ببورسعيد، وزارة التربية والتعليم.**

33. عبد الرحمن محمد العيسوى (1999): **فن الإرشاد والعلاج النفسى. دار الراتب الجامعية، بيروت.**

34. عبد الستار إبراهيم (1994): **العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث "أساليبه وميادين تطبيقه"، دار الفجر، القاهرة.**

35. عبد الستار إبراهيم (1998): **العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، ط2، توزيع الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.**

36. عبد الفتاح إبراهيم عبد النبى (1990): **تكنولوجيا الاتصال والثقافة بين النظرية والتطبيق، العربى للنشر والتوزيع، القاهرة.**

37. عبد الفتاح رجب مطر (2002): **فاعلية السيكودراما فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، بنى سويف جامعة القاهرة.**

38. عبد الفتاح رجب مطر (2004): **اضطرابات التواصل (عيوب النطق وأمراض اللغة والكلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.**

39. عبد الفتاح صابر عبد المجيد (1996): **اضطرابات التواصل "عيوب النطق وأمراض الكلام" كلية التربية، جامعة عين شمس.**

40. عبير محمد إبراهيم (2005): **برنامج مقترح لتحسين تواصل الأمهات مع أطفالهن وأثره فى النضج الاجتماعى للطفل الأصم. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.**

41. علاء الدين كفافى (1999): **الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى المتطور النسقى الاتصالى، دار الفكر العربى، القاهرة.**

42. على خضر، ومحمد محروس الشناوى (1998): **الاكتئاب وعلاقته بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية فى بحوث المؤتمر السنوى الرابع لعلم النفس فى مصر - الجمعية المصرية للدراسات النفسية.**

43. على عبد النبى محمد (1996): **دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعى لدى المراهقين الصم، ضعاف السمع، العاديين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.**

44. فاطمة عبد الصمد على سعود (2003): **فعالية برنامج للإرشاد الأسرى فى تنمية المهارات الاجتماعية للطفل الأصم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.**

45. كرم الجندى (1989): **لعب الدور كأحد أساليب التعبير التى يجب إضافتها لبرامج طريقة خدمة الجماعة، الكتاب السنوى الأول، الخدمة الاجتماعية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.**

46. كمال محمد دسوقى (1990): **ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول والثانى، وكالة الأهرام للتوزيع.**

47. كمال محمد دسوقى (1990): **ذخيرة علوم النفس، المجلد الثانى. الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.**

48. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادى (1952): **القاموس المحيط، ط2،جـ3، مطبعة مصطفى البابى الحلبى، القاهرة.**

49. مجمع اللغة العربية (1972): **المعجم الوسيط جـ1، ط2. مطابع دار المعارف، القاهرة.**

50. محمد أحمد مقبل (2005): **التواصل، لماذا يتواصل المتواصلون،** .(ONLINE), Avalble: http: www. Alm ualem.ent/twasui. Thmi

51. محمد السعيد أبو حلاوة (2001): **فعالية برنامج ارشادى مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعى لدى المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.**

52. محمد السيد عبد الرحمن (1998): **دراسات فى الصحة النفسية (المهارات الاجتماعية – والاستقلال النفسى – الهوية)، جـ2، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.**

53. محمد السيد عبد الرحمن (1998): **مدى فاعلية برنامج ارشادى للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.**

54. محمد سيد فهمى، وهناء حافظ بدوى (1995): **وسائل الاتصال فى الخدمة الاجتماعية، دار الطباعة الحرة، الإسكندرية.**

55. محمد صبرى فؤاد النمر (1996): **أساليب التواصل الاجتماعى، المكتب العلمى للكمبيوتر، الإسكندرية.**

56. محمد عبد الغنى حسن (1999): **مهارات التوعية والإقناع الإعلام والتنمية والعالم، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.**

57. محمد عبد المؤمن حسين (1986): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتربيتهم، دار الفكر الجامعى، الإسكندرية.**

58. محمد فتحى عبد الحى (1994): **مدى فعالية برنامج مقترح لتسحين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة الزقازيق.**

59. محمد محروس الشناوى (1996): **العملية الإرشادية والعلاجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.**

60. محمد محروس الشناوى (1997): **التخلف العقلى (الأسباب - التشخيص- البرامج). دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.**

61. محمد محروس الشناوى، ومحمد السيد عبد الرحمن (1998): **العلاج السلوكى الحديث أسسه وتطبيقاته، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.**

62. محمد محمود مصطفى (1998): **الاتصال والخدمة الاجتماعية المعاصرة، مؤسسة نبيل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.**

63. محمود عبد الرحمن حمودة (1991): **الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج، مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال، القاهرة.**

64. مصطفى فهمى (1975): **علم النفس الاجتماعى، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.**

65. مصطفى محمد الصفطى (2000): **علم النفس الاجتماعى والصحة النفسية والتربية الصحية دار المعرفة الجامعى، القاهرة.**

66. مفيد نجيب حواشين، وزيدان نجيب حواشين (1996): **النمو الانفعالى عند الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.**

67. نرمين بوليس نقولاً (1996): **مدى فاعلية برنامج فى تنمية بعض مهارات التواصل اللفظى لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.**

68. نهى يوسف اللحامى (1980): **النضج الاجتماعى لدى الأطفال الصم وعلاقته بسمات الشخصية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.**

69. هانم ثاؤفيلوس، عمرو عمر (2000): **فاعلية الدمج فى تحسين التوافق الاجتماعى الانفعالى لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، المؤتمر الدولى السابع لمركز الإرشاد النفسى، 519-558.**

70. هدى محمد قناوى (1987): **الطفل تنشئته وحاجاته، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.**

71. هند سيف الدين (1996): **التواصل الإنسانى بين اللغة وحوار الجسد، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.**

72. وجدى زيدان (1998): **فاعلية استخدام السيكودراما في العلاج الأسرى لتحسين التواصل لدى الأبوين المسنين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الخامس والعشرون، ص 31-47.**

73. وحيد السيد حافظ (2001): **بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.**

74. وحيد مصطفى كامل (2004): **علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعى لدى الأطفال ضعاف السمع، مجلة دراسات نفسية - المجلد 14- العدد 1.**

75. **يسرى سعيد حسانين (1998): الاتصال فى الخدمة الاجتماعية، دار الصفوة للطبع والنشر بالفيوم.**

ثانيا: المراجع الأجنبية:

76. **Anderson, Carole. G.; Rush, D.A.; Teodoro, K.H. (1991):** Training and generalization of social skills with problem children. Journal of Child & Adolescent Psychotherapy, Vol 4 (4), P.P 294-298.

77. **Argyle, M. (1996):** Social skills: in colman, Andrew M. (ed.); Companion encyclopedia of Pscyhology, volume 1, London, Britsh library, P.P. 454-481.

78. **Bassuk, Ellen L. & Rubin, Lenore (1997):** homeless children: A neglected population. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 2, PP 279-286.

79. **Blechman, Eliae A. & Culhae, Sara E. (1993):** Aggressive depressive, prosocial coping with effective challenges in early adolescence. Journal of Early Adolescence, 13,4, pp. 361-382.

80. **Bowers, F.E; Wood, D. W; Carlyon, W.D.; Friman, P.C. (2000):** Using positive peer reporting To improve the social interactions and acceptance of socially- ioslated adolescents in residential care: A systematic replication. Journal of Applied Behavior Analysis. Vol. 33. N.2 P.P. 239.

81. **Brink, Peter (2004):** Symptoms of depression and social isolation: The consequences of functionsal hearing impairmence in residents of complex continuing care facilities. Diss ABST inte Vol 43-03 of P. 991.

82. **Brown L. S. (2004):** The role parents play in deaf children's language and communication skills development. Diss Abst Inter Vol. (42) No. 4. B.P. 1103.

83. **Bugental D.B.; Collins S; Collians L. Chanyl N. (1997):** Attibutional and behavior management interventions with hyperactive boys: A follow up study Child Development, p.49.

84. **Carwright, G. Carwright, C. – ward, M (1989):** Educating special learners (2nd ed). Belmont, California: Wadsorth publishing company.

85. **Cerney. Janet Lee. (2004):** Relationship building and communication in the learning environments of deaf students: Implications for local, state, federal policy. Diss ABST Inte vol 65-10A. of P. 3633.

86. **Corsini, Raymond. J (1999):** The Dictionary of Psychology Brunner mazel, Talor Froncis Group USA.

87. **Donovan. Amy. Lynn. (2003):** Functional communication training in young deaf children: Effects of reinforcement mangitude on requesting and time on task. Diss Abst Inter. Vol (64) No. 4.B P. 1888.

88. **Eysenck. H.J. and Eysenck, S. (1969):** Personality structure and easurement. London: Rovt Ledge and Kegan Paul.

89. **Harrist, Ananda. W.; Zaia, Anthonoy F.; Bates, John E.; Kenneth A. and Petit Gegory S. (1997):** Subtypes of Social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences a ross four years. Child Development, V. (68), N. (2), PP 278-294.

90. **Hauser, M. (1996):** “The evolution of communication” London: Abraford Book.

91. **Hirs Horen, Alfred and other. (1979):** "Dimensions of problem behavior in deaf children" Journal of Abnormal child psychology, Ju. 7 (2) 221-228.

92. **Hoeman- Briga (1981):** Hearing-impaired, in handbook of special education New Jersey, Englewood cliffs, Prentice Holl.

93. **Hojat, M. (1992):** Loneliness as a function of parent-children and peer relation. Journal of Psychology, 112, pp.129-132.

94. **Jackson, J. (1990):** Loneliness and social Pscyhology (2nd Ed), London: Peguin Books.

95. **Kechroud, A. (1994):** Dictionary of Industial organisational pscyhology & Management, Benghazi, Libya, Faculty of Arts and Education University of Garyounis Publications.

96. **Kirk, A.-Gollagher, J. (1989):** Educating exceptional children (2nd Ed) Boston: Houghton Mifflin Company.

97. **Knoors H; Meuleman. J; Folmer. J. (2003):** Parents and teachers evaluations of the communicative abilities of deaf children. American Annals of the Deaf. Vol. 148 (4): P.P 287-294.

98. **Kubistant. T. M. (1997):** Resolvtion of a Loneliness personality and guidance. Journal of Personality, Vol. 45, No. 1, P. 25.

99. **Lavoie R.O. (2002):** The teacher’s role in developing social skills. Wkid source. Con/LDA-CA/ teacher html.

100. **Leiss, W. (1995):** Risk communication and public knowledge in crowley, D. & Mitchell, D. (EDS), communication theory today, Cambridge: polity press.

101. **Levin, J. & Stokes I, P. (1986):** An examination of the relation of individual differences To loneliness. Journal of personlity, Vol. 54. P. 117.

102. **Lewis, Timoth. J; Sugai, George (1993):** Teaching communicative alternatives To socially withdrawn behavior: An investigation in maintaining treatment effects Jonrnal – of – Behavioral- Education vol.3 (1): 61-75.

103. **Ling. W; Oftedal. G. And Weinberg W. (1993):** Behavior modification: A practical approach for educators, Journal of Psychiatry, 136, pp. 1203-1205.

104. **Lotts. Gerrit; Devise. Isabel (2003):** The use of visual tactile communication streategies by deaf and Hearing fathers and mothers deaf infants. Journal of Deaf Studies and Education. Vol (1): P.P. 31-42.

105. Mandell, Collen J. & Gold, Veronica (1984): **Teaching Handicapped Students.U.S.A. New York: Minnesota.**

106. **Maxon, A.B., Brackett, D; Vanden Berg, S.A. (1991):** Self perception of sociallization: The effects of hearing status, age, and gender. Volta Review. Vol., 93, No. L. P.P. 7-18.

107. Maxwell, Madeline. (1985) : **Some functions and uses of literacy in the deaf Community. language society, Vol. 14 (2) 205-221.**

108. **May, Miller patrick (1999):** Introduction in Nonverbal communcation, Gallaudet university Nationals Deaf Education Center.

109. **Michael L. Hardman and others (1999):** Exceptionality society, school and family, Six Edition, Allyn and Basan Bastar. H. rndon-Taronta-Sgdneve-tokya-singopare.

110. **Milone, M.N. (1978):** Personality characteristis of hearing-impaired children. Dissertation Abstracts International. Vol. P. 28.

111. Moores, D. (1987): **Educating the deaf: Psychogy, principles, and practices (2nd ed). Boston: Hovghton Mifflin.**

112. **Morgan Stacy A. & Jackson, Joan (1996):** Psychological and social concomitants of sickle cell anemia in adolescents. Journal of Pediatric Pscyhology. 11,3, 429-440.

113. **Newell, W. & Stinson, M.C. (1990):** Simultaneous communication: Adsorption of deaf professionals working in an educational setting. Special issue: simultaneous communication. An American sign language, and other classroom modes using.

114. **Parrott, L. (1999):** See cognitive dissonance dognatism in Benner, D.G. and Hill, P.C. (EDS), Encyclopedia of Psychology and counseling, second edition, Michigan, Baker Books.

115. **Perry, Louise C. (1996):** Age differences in children's beliefs about whether altruism makes the actor feel good. Social Cognition, 4, 3, pp. 263-296.

116. **Petti. T.A. (1993):** Depression in hospitalized child psychiatric patients: Approaches To measuring depression, American Journal of Academic Child Psychiatry, 17, pp. 49-59.

117. **Poul, P & Quigley, S. (1990):** "Education and deafness," white plairss, Ny. Longman, 227.

118. **Raymond, K.L. Matson, J.L. (1989):** Social skills in the hearing impaired-journal of child Psychology Vol. 18, No., 3, P.P. 247-258.

119. **Reid, W. (1985):** Family problem solving, New York, Columbia university Press,

120. **Schnittjer C.-Hirshoren, A. (1979):** The prevalence of behavior problems in deaf children. Journal of Psychology in Schools Vol. 18, No. 1 : pp. 67-72.

121. **Shea, M. tracie (1996):** Personality disorders and treatnent outcome in the NIMH treatment of depression. American Journal of Pschiatry, 147, 6, PP. 771-781.

122. **Siperstein, Gary N. et al., (1996):** Social behavior and the social acceptance and rejection of children with mental retardation. Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities, V. (31), N. (4), PP 271-281.

123. **Stern. Jeffery. David (2003):** Analog observation of parent-child communication with children who are deaf or hard of hearing. Diss Abst Inter Vol. (64) No. 5B.P. 2407.

124. **Swink, D.F. (1985):** Psychodratic Treatment for deaf Peaple, American Annui of the Deaf, Vol (130), No (4), 272-277.

125. Turnes, D. (1992): **Perceived dimension of attribution for loneliness, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 43, pp.5-14.**

126. **Vanleeuwen. Alison. Mayne (2003):** Communication breakdown and repair in young hard of hearing and hearing children during mother child interactions Diss Abst Inter. Vol. (G4), No. 7 B. P. 3234.

127. **Watt, D. –Davis, F. (1991):** The prevalence of boredom proneness and depression among profound by deaf residential school Adolescents, American Annals of the Deaf vol. 136. No. 5;: pp. 409-413.

128. **Webster, A. (1986):** Deafness; development and literacy. First ed., New York: Methven.

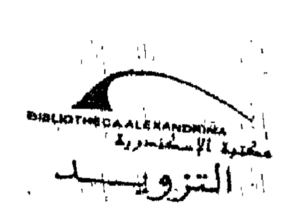
129. **Wisser. J. Vincent (2000):** Who should I be now? Social anxiety, computer. Mediated communication, and person type. Diss Abst Inter Vol. (64). No. 5 B. P 3867.

130. **Wolman B.B (1989):** Dictionary of Behavioral science" San Diego, Academic Press, Inc.

131. **Worsdell, Aprils et al. (2000):** Effects of continuous and intermittent reinforcement for problem behavior during functional communication training. Journal of Applied Behavior Vol. (33) No (2) Sum P.P 167-179.

132. Wssersteing, Shari B. (1997): **Empirically derived subtypes of social withdrawal: Associations with behavioral and cognitive functioning in a Naturalistic preschool setting (Heal start), Dissertation Abstracts International, V. (58), 08 B, p.4478.**

133. **Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (1995):** Special Education; A practical approach for teachers, Boston Toronto, Paloalto: New Jersey.


BIBLIOTHECA ALEXANDRINA
مكتبة الإسكندرية
التزويـــــد


للنشر والتوزيع
الوراق
www.alwaraq-pub.com



السلوك الاجتماعي الإيجابي

أساليب تعلمه - تنميته



عمان - شارع الجامعة الأردنية
مقابل كلية الزراعة
تلفاكس : 7798 533 6 00962
ص.ب 1527 عمان 11953 الأردن
E-mail: info@alwaraq-pub.com
E-mail: halwaraq@hotmail.com



www.alwaraq-pub.com